

- Nieweler, Andreas (2002b), Sprachenübergreifend unterrichten: Französischunterricht im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 35: 49, 4-12.
- Petschl, Kerstin (2006), Un voyage par le temps et l'espace: Eine interkulturelle "Lernstraße" zu den Zeitsystemen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 40: 79, 24-31.
- Piñan San Miguel, José María & Ramos Martínez, Raúl (2004), *El español como lengua extranjera en Alemania*. Berlin: Consejería de Educación y Ciencia en Alemania.
- Reimann, Daniel (2002), "Italienisch nach Französisch": Zur Situierung des Italienischen in einer Didaktik der romanischen Mehrsprachigkeit. *Italienisch* 24: 1 (47), 108-127.
- Salvador, Gregorio (2001), La situación del español en el mundo. *Hispanorama* 93, 17-22.
- Schöpp, Frank (2008), Interkomprehension im spät einsetzenden Italienisch- und Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.) (2008), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz. Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. deutschen Romanistentags an der Universität Wien (22.-27. September 2007)*. Stuttgart: ibidem, 193-219.
- Sehili, Susanne, (2003), "Las Islas Canarias" im Französischunterricht? Vorschläge für die Arbeit an interkomprehensiver Lesekompetenz mit Gymnasiasten der Sekundarstufe I. *Fremdsprachenunterricht* 47 (56): 6, 437-438, 443-444.
- Strathmann, Jochen (2007), *Projektwoche Italienisch interkomprehensiv. Durchführung und Auswertung einer 25-stündigen EuroComRom-Unterrichtsreihe an der Heinrich-Böll-Schule (Hattersheim)*. Aachen: Shaker.
- Vences, Ursula (1998), Überlegungen zur (nicht nur) rezeptiven Mehrsprachigkeit am Beispiel des Spanischen. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998), 265-294.
- Vences, Ursula (2006), Türen öffnen für Mehrsprachigkeit. Praktische Vorschläge für den Spanischunterricht. In: Martínez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2006), 321-337.
- Wernsing, Armin V. (2000), Warum Französisch auf der roten Liste steht. *Französisch heute* 31: 2, 194-203.
- Wolff, Jürgen (2003), "Babylonia-Tandem" – Rezeptive Mehrsprachigkeit im 'normalen' Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 56: 2, 71-79.

# Englischdidaktik im Spiegel neuer Einführungswerke: ein thematischer Vergleich

Britta Viebrock<sup>1</sup>

Since the turn of the millennium a vast number of introductory readers to teaching English as a foreign language have been published in Germany. Apart from a description of the contents of each of these textbooks, this paper offers a topical cross-section analysis. Central aspects of this analysis are the history of approaches to English language teaching, intercultural learning, the understanding of language and its functions, perspectives on the teacher as well as the teaching of literature. The close topical comparison unfolds the assumptions presented in each text and, as a result, sheds light on the prevailing approaches and diverging positions in English as a Foreign Language Pedagogy. In addition, two general introductions to foreign language teaching are analysed in order to reveal similarities and differences in teaching one particular language, i.e. English, and foreign language teaching in general.

## 1. Einleitung

Seit der Jahrtausendwende ist eine Vielzahl fremdsprachendidaktischer Lehrbücher und Einführungswerke<sup>2</sup> erschienen, die sich allgemein mit dem Erwerb bzw. Erlernen und Unterrichten fremder Sprachen befassen bzw. explizit eine Sprache (als Fremdsprache) in den Mittelpunkt stellen. Für die englische Sprache ist das Angebot besonders groß. Ziel der vorliegenden Analyse ist ein thematischer Vergleich von acht seit 2000 veröffentlichten Lehrbüchern der Englischdidaktik. Zusätzlich werden zwei allgemeine Einführungen in die Fremdsprachendidaktik betrachtet, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Lehren und Lernen einer – der englischen – Sprache und dem Fremdsprachenlernen allgemein herauszustellen.

In gewisser Weise wird mit diesem Beitrag ein Blick auf mögliche Fortsetzungen der Ideengeschichte der Englischdidaktik geworfen, wie Doff (2006) sie für den Zeitraum von 1945-1989 rekonstruiert hat. Wenn auch die vorliegende Analyse im Vergleich zu Doffs groß angelegter Forschungsarbeit nicht auf einer umfassenden und methodisch abgesicherten Textauswahl beruht, so lässt sich doch davon ausgehen, dass die Einführungswerke den *state of the art* der englisch- bzw. fremdsprachendidaktischen Diskussion *in a nutshell* präsentieren.

1 Dr. Britta Viebrock, Universität Bremen, Fachbereich 10, Sprach- und Literaturwissenschaften, Fremdsprachendidaktik Englisch, Postfach 330440, 28334 Bremen, Tel.: 0421-218 68103, E-mail: viebrock@uni-bremen.de

2 Die Bezeichnungen 'Einführungswerk', 'Grundlagenwerk' und 'Lehrbuch' werden im vorliegenden Text weitgehend synonym verwendet.

Im Einzelnen werden folgende Lehrbücher (hier in alphabetischer Reihenfolge) anhand ausgewählter thematischer Kategorien miteinander verglichen:

- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Praxis*. 3., vollständig überarbeitete und verbesserte Auflage. Tübingen: Francke UTB. (<sup>1</sup>1989, <sup>2</sup>1996).
- Böttger, Heiner (2005b), *Einführung in die Didaktik der englischen Sprache*. Töning etc.: Der Andere Verlag.
- Doff, Sabine & Klippel, Friederike (2007), *Englisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gehring, Wolfgang (2004), *Englische Fachdidaktik. Eine Einführung*. 2. Auflage. Berlin: Schmidt. (<sup>1</sup>1999)
- Haß, Frank (Hrsg.) (2006), *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Klein, Eberhard (2001), *Sprachdidaktik Englisch*. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Dittfurth, Marita (2004), *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
- Roche, Jörg (2005), *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke UTB.
- Sarter, Heidemarie (2006), *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Weskamp, Ralf (2001), *Fachdidaktik. Grundlagen und Konzepte*. Berlin: Cornelsen. (Studium kompakt Anglistik, Amerikanistik).

In zwei Fällen handelt es sich bereits um fortgeschrittene Auflagen (Bach & Timm 2003a [<sup>1</sup>1989, <sup>2</sup>1996] und Gehring 2004 [<sup>1</sup>1999]), die aber stark überarbeitet bzw. völlig neu bearbeitet sind. Sie werden hier gleichberechtigt neben den anderen Neuerscheinungen berücksichtigt. Bach & Timm (2003a) ist ein Sammelwerk, in dem unterschiedliche Autorinnen und Autoren für die einzelnen Kapitel verantwortlich zeichnen. Auch bei der Einführung von Haß (2006) sind fünf Autoren beteiligt: Frank Haß, Werner Kieweg, Margitta Kutny, Andreas Müller-

Hartmann und Harald Weißhaar. Ihre Beiträge sind aber nicht einzeln ausgewiesen.<sup>3</sup>

Eine vergleichende Rezension von drei fachdidaktischen Grundlagenwerken hat bereits Doff 2005 vorgenommen. Sie stellt die Werke von Butzkamm (2004)<sup>4</sup>, Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth (2004) und Weskamp (2001) anhand der Kriterien "Ausgangsbasis und Zielsetzung, thematische Vielfalt und Darstellung sowie Adressatenbezug" (Doff 2005: 31) gegenüber. Wenngleich auch Doff die auffällig hohe Zahl der Publikationen englischdidaktischer Grundlagenwerke zu Beginn des neuen Jahrtausends als Ausgangsbasis nimmt, ist ihr Zugang globaler als der der hier vorliegenden Analyse. Doff geht es – aus ihrer Perspektive als Hochschullehrerin (vgl. S. 36) – darum, relativ schnell zu einer Beurteilung der "Brauchbarkeit" der Werke für universitäre (Einführungs-) Veranstaltungen zu kommen. Ziel dieses Beitrags ist es hingegen, detailliert die unterschiedlichen Positionen zu einigen wichtigen fremdsprachendidaktischen Konzepten nachzuzeichnen, die induktiv aus der Analyse der Lehrbücher gewonnen worden sind.

Im folgenden Abschnitt 2 werden zunächst einige Überlegungen zu den Gründen für die Vielfalt an Einführungswerken in die Englischdidaktik angestellt, bevor deren Schwerpunkte und Struktur im Einzelnen beschrieben werden (Abschnitt 3). In Anschluss werden die Aspekte für eine vergleichende Querschnittsanalyse kurz erläutert (Abschnitt 4). Es folgt ein konzeptueller Vergleich, exemplarisch entwickelt anhand von fünf Themen, an denen sich die unterschiedlichen Positionen der Grundlagenwerke besonders gut aufzeigen lassen: Dabei handelt es sich um die historische Entwicklung von Sprachlehrmethoden und die Geschichte des Englischunterrichts (Abschnitt 5.1), Interkulturelles Lernen (Abschnitt 5.2), die Sichtweise von Sprache und ihrer Funktion (Abschnitt 5.3), die Perspektive auf die Akteure des Unterrichts (Abschnitt 5.4) sowie Literaturdidaktik (Abschnitt 5.5). In der Zusammenfassung (Abschnitt 6) werden die Einführungswerke hinsichtlich ihrer Ansätze gruppiert, wobei sich zwei grundsätzliche didaktische Tendenzen ausmachen lassen.

3 Ein weiteres Einführungswerk in die Englisch- und Fremdsprachendidaktik von Richard Matthias Müller (2007) verbirgt sich – etwas unerwartet – hinter dem Titel *Wissenschaft und Commonsense*. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um eine Sammlung von (älteren) Aufsätzen, die in den letzten drei Jahrzehnten publiziert worden sind. Aus diesem Grund wird das Werk hier nicht berücksichtigt.

Neben den hier analysierten einführenden englisch- und fremdsprachendidaktischen Grundlagenwerken finden sich auch solche mit einer spezifischeren Ausrichtung, wie z.B. *interkulturelle Sprachdidaktik* (Roche 2001), *konstruktivistische Fremdsprachendidaktik* (Wolff 2002) oder *multimediale Fremdsprachendidaktik* (Overmann 2002). Auch diese Werke finden im vorliegenden Beitrag keine Berücksichtigung.

4 Das Werk von Butzkamm (2004) wird in der vorliegenden Analyse nicht berücksichtigt, da es sich ausdrücklich um eine "Methodik für den Fremdsprachenunterricht" (vgl. Titel) handelt, die methodische Ansätze und Unterrichtstechniken gegenüber inhaltlichen Aspekten in den Vordergrund stellt, also die Frage nach dem "wie?" stärker betont als die Frage nach dem "was?" (vgl. auch Doff 2005: 33).

## 2. Einige Überlegungen zu den Gründen für die Vielfalt an Neuerscheinungen

Während in den frühen Jahren der Englischdidaktik als akademische Disziplin auch zahlreiche englischsprachige Texte zu den Standardwerken gehörten, weist Doff (2006: 270) nach, dass mit der Konsolidierung der Disziplin seit den 1970er Jahren eine stärkere Hinwendung zu deutschen Texten stattfindet. Die zunehmende Anzahl von deutschsprachigen Einführungswerken in die Englischdidaktik nach der Jahrtausendwende lässt sich als Fortsetzung dieser Tendenz sehen.<sup>5</sup>

Die Vielzahl der Publikationen deutet Doff (2005: 31) als Hinweis auf die Wichtigkeit des Englischunterrichts: "Englisch lernen und lehren im schulischen Kontext gehören auch im 21. Jahrhundert in Deutschland zu einem wichtigen Aufgabenbereich, in dem unter veränderten Vorzeichen sowohl traditionelle Elemente beibehalten bzw. adaptiert als auch innovative Aspekte integriert werden." Dazu gehören sicher auch (bildungs-)politische Entscheidungen und ihre Umsetzung, wie z.B. die flächendeckende Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule. Diese sind natürlich für die didaktischen Grundlagenwerke, die sich traditionell mit den weiterführenden Schulstufen beschäftigt haben, nicht folgenlos geblieben. Curriculare Entwicklungen sind nunmehr immer im Gesamtkomplex von der Grundschule bis hin zur Oberstufe (auch im Hinblick auf eine verkürzte Abiturzeit) zu sehen. Fragen der zu erreichenden Kompetenzen am Ende der Grundschule, veränderte Voraussetzungen für die weiterführenden Schulen und die Thematik des Übergangs lassen sich nicht nur in spezielle – inzwischen ebenfalls zahlreich erschienene – Didaktiken des Grundschulenglisch auslagern.

Zugleich kann die Zunahme an Einführungswerken möglicherweise auch als Ausdruck einer *Postmethod Pedagogy* (Kumaravadivelu 2001, 2003) (nicht nur) in der deutschen Englischdidaktik-Landschaft gedeutet werden, wenn auch nicht in der ursprünglich von Kumaravadivelu gemeinten Form einer Kritik an imperialistischen Tendenzen oder gar Intentionen des Fremdsprachenlehrens. Als eine generelle Abkehr vom Glauben an die Überlegenheit einer Methode für den Fremdsprachenunterricht lässt sich die Ausdifferenzierung im Feld der Einführungswerke aber problemlos interpretieren. Ob sie zugleich einen Abgesang auf das Konzept der Methode an sich darstellt, wie ihn Kumaravadivelu anstimmt, sei dahingestellt. Die Grundlagenwerke können auch als Ausdruck einer Vielfalt der Ansätze in der Lehrerbildung und im Fremdsprachenunterricht gesehen werden, ein "postmethodischer" Zustand, den Doff & Klippel (2007: 269) in ihrer Einführung

<sup>5</sup> Eine Ausnahme bilden hier nur Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth (2004), deren Einführung in englischer Sprache verfasst ist (vgl. Abschnitt 3.5).

explizit für wünschenswert erklären. *Postmodern* ist das Nebeneinanderstehen der unterschiedlichen Ansätze und Perspektiven allemal.

## 3. Die Einführungswerke im Einzelnen

Dieser Abschnitt beschreibt inhaltliche Schwerpunkte und zentrale Charakteristika der einzelnen Grundlagenwerke sowie Besonderheiten der Aufmachung. Die Reihenfolge der Darstellung ergibt sich chronologisch aus den Erscheinungsjahren der Werke. Lehrenden der Englischdidaktik, Studierenden und Englischlehrer/innen wird ein erster Überblick bzw. eine Orientierungshilfe mit Blick auf die verschiedenen didaktischen Positionen geboten. Eine vertiefte thematische Analyse der Lehrwerke, welche die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Verständnis zentraler fremdsprachendidaktischer Konzepte und Themen detaillierter herausstellt, folgt in Abschnitt 5.

### 3.1 Sprachdidaktik Englisch (Klein 2001)

Im Untertitel trägt die *Sprachdidaktik Englisch* von Eberhard Klein die Bezeichnung "Arbeitsbuch". In der Einleitung ist von einem "Lehr-, Lern- und Arbeitsbuch" (Klein 2001: 10) die Rede, das beansprucht, zwar wichtige Begriffe und Konzepte einzuführen, aber "auf komplizierte und theorielastige Metasprache weitestgehend zu verzichten" (S. 10). Dem Buch ist ein Glossar der Fachtermini beigelegt, und jedes Kapitel ist mit Übungsaufgaben versehen, "die es dem Leser ermöglichen sollen, sein Verständnis des zuvor dargestellten Stoffes zu überprüfen und weiterführenden Fragestellungen nachzugehen" (S. 11). Der Adressatenkreis wird nicht explizit genannt, lässt sich aber mit allen Interessierten an Fragestellungen des Englischunterrichts beschreiben.

Inhaltlich spannt Klein das Feld der Englischdidaktik mithilfe von sieben "Dimensionen" (S. 11f.) auf: Die historische Dimension umfasst die Darstellung der Geschichte des Englischunterrichts in England und Deutschland sowie der Sprachlehrmethoden. Die wissenschaftstheoretische Dimension erläutert Erkenntnisse ausgewählter Bezugswissenschaften und deren Bedeutung für den Englischunterricht. Einen besonders großen Raum nimmt hier die Angewandte Linguistik ein, aus der auch bereits einzelne "Lernprobleme" der englischen Sprache herauspräpariert werden (Passiv, Satzgliedstellung, Idiomatik und Stilistik; S. 48ff.). Die curriculare Dimension beschäftigt sich mit der Unterscheidung und Diskussion verschiedener *syllabus*-Typen (grammatisch, situational, funktional-notional sowie prozessorientiert; S. 80ff.). Den Hauptteil – bezogen auf den Seitenumfang – nimmt die sprachliche Dimension ein (S. 100-152), die anhand klassischer linguistischer

tischer Kategorien (Phonetik/Phonologie, Morphologie, Lexik, Syntax und Pragmatik) ausführlich erläutert wird. Weiterhin werden die "Lern(er)dimension" (S. 153ff.), d.h. Faktoren wie Alter, Motivation, die "Lehr(er)dimension" (S. 187ff.), d.h. insbesondere unterschiedliche Lehrstile und alternative Methoden, sowie die "Lehr(er)-Lern(er)-Dimension" (Lehrersprache, Lernaltersprache, Unterrichtsdiskurs; S. 211ff.) erläutert. Die "Schlussbemerkungen" (S. 227ff.) bieten neben einer kurzen Zusammenfassung einen Ausblick auf die Themen, die nach Meinung des Autors die zukünftige fremdsprachendidaktische Diskussion beeinflussen.

### 3.2 Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte (Weskamp 2001)

Die Fachdidaktik Weskamps für den Englischunterricht zeichnet sich durch Besonderheiten im Layout aus: Wichtige Begriffe sind im Text und auf einer Randspalte farblich und z.T. durch ein abweichendes Druckbild hervorgehoben; Definitionen sind farbig umrandet; es finden sich viele Abbildungen und tabellarische Übersichten. Auffälligstes Merkmal im Vergleich zu den anderen hier untersuchten Werken sind der Abschluss jedes Kapitels mit einer graphischen Übersicht (*mind map*) der thematisierten Aspekte und die Darstellung der Buchinhalte auf der Umschlaginnenseite in eben solcher Form. Darüber hinaus wird zu jedem Thema weiterführende Literatur genannt.

Inhaltlich ist das Buch in neun Hauptkapitel gegliedert, die jeweils in etwa vier bis fünf Unterkapitel untergliedert sind. Das erste Kapitel nimmt eine Standortbestimmung der englischen Fachdidaktik vor und beschreibt ihre zentralen Fragestellungen und Bezugswissenschaften (Weskamp 2001: 9ff.). Das zweite Kapitel widmet sich den "Grundlagen der Fachdidaktik" (S. 19ff.), worunter Weskamp Überlegungen zum Instrukivismus und Konstruktivismus, zum expliziten und impliziten Fremdspracherwerb sowie zur Motivationsforschung fasst.

Den Englischunterricht im Klassenzimmer nehmen die folgenden Kapitel in den Blick. Zunächst geht es um den Handlungsraum und seine Akteure (Kapitel 3, S. 39ff.) und dann um Konzeptionen und Methoden eines lernerzentrierten Englischunterrichts (Kapitel 4, S. 61ff.). Dieses Kapitel beinhaltet auch die historische Aufarbeitung von Sprachlernmethoden. Die Kapitel 5 und 6 fokussieren die "Rolle der Sprache" (S. 95ff.) im Unterricht und die auszubildenden Teilfertigkeiten (S. 117ff.). Die Funktion von Medien und ihre kritische Verwendung sind Thema des siebten Kapitels (S. 143ff.). Im achten Kapitel werden verschiedene Formen der Leistungsfeststellung thematisiert.

Das abschließende Kapitel zur Literaturdidaktik (S. 187ff.) liefert ausführliche Begründungen für den Einsatz von Literatur im Englischunterricht, stellt Verfahren für den Umgang mit Literatur vor und Überlegungen zur Textauswahl an. Unter dem Stichwort "Früher Literaturunterricht" (S. 202ff.) werden an dieser Stelle

auch das Fremdsprachenlernen und der Literaturunterricht in der Grundschule thematisiert.

### 3.3 Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Praxis (Bach & Timm 2003a)

Aus dem Titel wird deutlich, dass in diesem Werk weniger die Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin systematisch aufgearbeitet wird, sondern der Englischunterricht als praktischer Anwendungskontext fremdsprachendidaktischer Überlegungen im Mittelpunkt steht. Themenbereiche wie die Bezugswissenschaften der Englischdidaktik oder historische Entwicklungen werden nicht systematisch erläutert, sondern immer nur so weit, wie es für das Verständnis der fremdsprachlichen Lernprozesse im Klassenraum hilfreich ist. Auffällig ist allerdings, dass die Struktur des institutionellen Kontexts nahezu keine Berücksichtigung findet.

Auch unterscheidet sich das Buch von den anderen hier rezensierten Lehrbüchern dadurch, dass es keine Monographie, sondern eine Textsammlung ist. Textliche Kohärenz wird durch eine Vielzahl von Querverweisen und ein gemeinsames Literaturverzeichnis hergestellt. Die inhaltliche Klammer bildet der Ansatz der "Handlungsorientierung", der sowohl theoretisch als auch durch praktische Unterrichtsbeispiele erläutert wird und auf den sich alle Kapitel beziehen. Im Kern geht es dabei um die Nutzung wirklicher Kommunikationsabsichten und (sprachlicher) Handlungsabsichten im Lebensraum Schule für das Fremdsprachenlernen.

Im Einzelnen haben die Kapitel folgende Schwerpunkte: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm stellen die Grundzüge ihres Ansatzes dar und erörtern "Handlungsorientierung als Ziel und als Methode" (Bach & Timm 2003b: 1) des Englischunterrichts. Die folgenden beiden Kapitel drehen sich um lerntheoretische Ansätze in einem "lernorientierte[n] Fremdsprachenunterricht" (Johannes-Peter Timm 2003a: 22ff.) und um "psycholinguistische Grund-Erkenntnisse" (Werner Bleyhl 2003: 38ff.).

Im vierten Kapitel erörtert Nikola Mayer (2003: 56ff.) "Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe". Die Verbindung theoretischer Überlegungen mit unterrichtspraktischen Vorschlägen setzt auch Michael Legutke (2003: 82ff.) im Kapitel 5 "Lernwelt Klassenzimmer: Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht" fort. Kapitel 6 und 7 stehen im Zeichen der sogenannten "neuen" Medien. Gerhard Bach und Christina Lausevic (2003: 110ff.) skizzieren vor dem Hintergrund der Nutzung des "Video[s] als

Sprachhandlungsinstrument" die Zielvorstellung einer Medienkompetenz.<sup>6</sup> Reinhard Donath (2003: 132ff.) beschreibt, wie sich mithilfe von E-Mail-Projekten "sprachlich und kulturell kompetent kommunizieren" lernen lässt. Im folgenden Kapitel beschäftigen sich Ansgar Nünning und Carola Surkamp (2003: 149ff.) mit der Trias von Text, Literatur und Kultur und erläutern für die verschiedenen Genres einen "handlungs- und produktionsorientierte[n]" Literaturunterricht (für die Sekundarstufen). Dabei stehen vor allen Dingen die Anknüpfungspunkte zwischen den Zielvorstellungen von interkulturellem Lernen und gegenwärtigen literaturdidaktischen Ansätzen im Mittelpunkt. Der bilinguale Unterricht ist das Thema von Andreas Bonnet, Stephan Breidbach und Wolfgang Hallet (2003: 172ff). Dabei stellen die Autoren insbesondere Überlegungen zum "Verhältnis von Bilinguaem Unterricht und Fremdsprachenunterricht" (S. 194ff.) an. Die folgenden drei Kapitel fokussieren die Akteure des Englischunterrichts und ihre Interaktionen. Thema des Beitrags von Johannes-Peter Timm (2003b: 197ff.) sind "Schüleräußerungen und Lehrerfeedback im Unterrichtsgespräch". Claudia Finkbeiner (2003: 225ff.) beschreibt die Rolle und Entwicklung von "Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht". Den Lehrkräften und ihren Vorerfahrungen, ihren subjektiven Theorien und ihrem Alltagswissen ist der Beitrag von Gerhard Bach (2003a: 253ff.) gewidmet. Das Buch schließt ab mit einem Kapitel über "Fremdsprachenkompetenz als europäische Kulturtechnik" (Bach 2003b: 269ff.).<sup>7</sup>

6 An dieser Stelle mag man einwenden, dass ein eigenes Kapitel zum Video vor dem Hintergrund rasanter technischer Entwicklungen, deren Potenzial für den Englischunterricht in dem Band nicht ausdrücklich erörtert wird, ein wenig *outdated* anmutet. Allerdings lassen sich die diskutierten Aspekte zur Medienkompetenz problemlos auch auf andere (digitale) Bild- und Ton-Medien übertragen.

7 Die Bezeichnung der Kapitel zeigt, dass in diesem Werk (wie auch in vielen anderen der hier rezensierten) *Englischunterricht* und *Fremdsprachenunterricht* weitestgehend synonym verwendet werden. Betrachtet man jedoch die Diskussionen um Mehrsprachigkeit (z.B. Bausch et al. 2004) und Tertiärspracherwerb (z.B. Hufeisen & Fouser 2005) stellt sich die Frage, inwieweit die Gleichsetzung der Englischdidaktik mit den Didaktiken anderer Fremdsprachen gerechtfertigt ist. Interessanterweise wird die Mehrsprachigkeitsdebatte vor allem im DaZ/DaF-Bereich (z.B. Hufeisen & Neuner 2003) und zum Teil auch in den romanischen Sprachen (z.B. Meißner & Reinfried 1998) geführt, während sich nur wenige Beiträge aus der Englischdidaktik finden lassen. Das mag daran liegen, dass Englisch in der schulischen Sprachenfolge in den überwiegenden Fällen die erste Fremdsprache ist. Dabei wird aber zu wenig berücksichtigt, dass die Lerner natürlich bereits über höchst unterschiedliche Sprachlernbiographien verfügen, die sie in den Unterricht einbringen (vgl. aber die Forschungsarbeit von Elsner 2007).

Aus der Perspektive von Bach & Timm (2003a) macht die Gleichsetzung von Englisch- und Fremdsprachendidaktik Sinn, wenn man ihre Einführung konsequent vom Ansatz der Handlungsorientierung denkt. Mehr als um Überlegungen zum Spracherwerb geht es um "sprachliche Handlungskompetenz", d.h. "die Fähigkeit, im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über bestimmte Inhalte zu verständigen und damit bestimmte Absichten zu verfolgen. Dabei weist der Begriff 'Handeln' noch mehr als der Begriff 'Kommunikation' darauf, dass Äußerungen Konsequenzen haben, die gegebenenfalls verantwortet werden müssen" (Bach & Timm 2003b: 11). Es geht nicht nur darum, etwas sagen zu können, sondern vor allem auch, etwas zu sagen zu haben. Und diese Überlegungen gelten für jede Fremdsprache.

### 3.4 Englische Fachdidaktik: Eine Einführung (Gehring 2004)

Die Einführung in die englische Fachdidaktik von Wolfgang Gehring richtet sich in erster Linie an Studierende und Referendare. Das Buch ist in zehn Kapitel gegliedert, von denen sich ein Großteil mit sprachlichen Aspekten auseinandersetzt. Nachdem zunächst ein Überblick über die historische Entwicklung des schulischen Fremdsprachenunterrichts (Kapitel 1, Gehring 2004: 8ff.) gegeben wird, stehen die "Sprachmittel" (im Einzelnen Aussprache, Wortschatz und Grammatik) im Blickpunkt des zweiten Kapitels (S. 40ff.). An späterer Stelle geht es um kommunikative Strategien und Grundlagen des Spracherwerbs, z.B. "Interaktionsfähigkeit" (Kapitel 4, S. 62), und "Rezeptionsvermögen" (Kapitel 5, S. 69ff.). Theoretische Grundlagen zum Erst- und Zweitspracherwerb und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht (S. 80ff.) werden im folgenden Kapitel diskutiert, an das sich wiederum ein Kapitel zu den "Sprachlehrmethoden" (S. 101ff.) anschließt. Dieses arbeitet detailliert die historische Perspektive auf.

Ein weiterer Schwerpunkt des Buches besteht in Überlegungen zu "Unterrichtsmaterialien" (Kapitel 8, S. 126ff.) und zur "Unterrichtsplanung" (Kapitel 9, S. 163ff.). Dieser Abschnitt umfasst über die Planungsüberlegungen zu unterschiedlichen Unterrichtsaspekten hinaus auch die strukturellen Veränderungen, die sich aus der Verlegung des Anfangsunterrichts in die Grundschule ergeben. Im zehnten und letzten Kapitel werden "Leistungsaspekte" (S. 188ff.) behandelt. Darunter fallen vor allem Tests und Aufgaben sowie der Umgang mit Fehlern.

Komplettiert wird das Buch mit einem Abschnitt zur "Landeskunde" (Kapitel 3, S. 54ff.), das sich mit verschiedenen Formen von Landeskundendidaktik auseinandersetzt und auch eine Erörterung interkulturellen Lernens beinhaltet. Ebenfalls wird hier bereits ein Ausblick auf *Content and language integrated learning (CLIL)* vorgenommen, welches im Kontext der Darstellung von Sprachlernmethoden vertieft wird.

### 3.5 Introduction to English Language Teaching (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004)

Das Buch von Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004) geht insofern einen eigenen Weg, als es in englischer Sprache verfasst ist. Es bezieht sich aber ausdrücklich auf den deutschen Lern- und Lehrkontext von Englisch als (Schul-)Fremdsprache. Neben einer Einführung in das Feld des *English Language Teaching (ELT)* versteht sich das Buch auch als Beitrag zur Etablierung der Fremdsprachendidaktik als eigenständige Disziplin (vgl. S. 4, 8f.). Dieses ist in den an-

deren hier dargestellten Werken (mit Ausnahme von Gehring 2004) kein vordringliches Thema.

Bei Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004) steht die Profession des Englischlehrers im Mittelpunkt. Im Wesentlichen geht es um zwei Grundfragen der Lehrerausbildung (vgl. S. 7): Was müssen (zukünftige) Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer wissen, und wie lernen sie zu unterrichten? Auch Modelle der Lehrerausbildung und die unterschiedlichen Facetten der Lehrerrolle kommen in diesem Kontext ausführlich zur Sprache.

Das Buch ist in vier Kapitel unterteilt, von denen sich das erste mit den Grundkenntnissen beschäftigt, die Englischlehrer im Laufe ihrer Ausbildung erwerben sollten. In diesem Zusammenhang wird auch ein Blick auf Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik und auf die historische Entwicklung von Sprachlehrmethoden geworfen. Das zweite Kapitel fokussiert das Lernen und Lehren im Klassenraum. Nach einer Beschreibung der übergeordneten Zielvorstellung des Englischunterrichts wird den Akteuren (Lerner und Lehrer), dem Prozess und dem Kontext (in Form von bildungspolitischen Vorgaben/Prämissen, Rahmenplänen und dem Klassenraum) jeweils ein Abschnitt gewidmet. Das Sprachenlernen und der (unterrichtliche) Sprachgebrauch stehen im Mittelpunkt des dritten Kapitels. Zunächst werden die sprachlichen Fertigkeiten beschrieben, danach wird das Verständnis von *language as discourse* (S. 93ff.) mit Blick auf Wortschatz- und Grammatikarbeit erläutert. Das vierte Kapitel dreht sich um die Unterrichtsinhalte und -formen (*cultural studies*, Literatur, Medien) sowie Fragen der Leistungsfeststellung. Ebenso finden die Erörterung des bilingualen Unterrichts (*CLIL*) und des frühen Fremdsprachenlernens hier ihren Platz.

### 3.6 Einführung in die Didaktik der englischen Sprache (Böttger 2005b)

Einen schmalen Band zur Einführung in die Didaktik der englischen Sprache legt Heiner Böttger (2005b) vor. Zeitgleich ist von ihm das Werk *Englisch lernen in der Grundschule* (Böttger 2005a) erschienen, so dass dieser Themenbereich im erstgenannten Band kurz gehalten und nur anhand der "Arbeitsweisen des heutigen Englischunterrichts" (Kapitel 9 [Böttger 2005b: 117ff.]) exemplifiziert wird.

Böttger beginnt seine Einführung mit einer Begriffsbestimmung und Verortung der schulrelevanten Englischdidaktik im Spannungsfeld von allgemeiner Didaktik, englischer Fachwissenschaft, universitärer Englischdidaktik und den Bezugswissenschaften (S. 10ff.), um daran anschließend die "Aufgabenbereiche der Englischdidaktik" (S. 19ff.) zu skizzieren. Für Böttger (S. 15) ist Englischunterricht

"in erster Linie Sprachunterricht", weshalb der Didaktik eine andere Funktion als in anderen Schulfächern zukomme:

Die Geschichtsdidaktik muss Inhalte der Geschichtswissenschaft selektieren und für schulische Lernprozesse zugänglich machen. Dies gilt analog für alle Sachfächer. Die Englischdidaktik hat sich immer in erster Linie mit sprachlichen Lernprozessen zu beschäftigen (S. 15).

Kapitel 3 und 4 des Buches stellen zunächst die "Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland" (S. 22ff.) und kurz die Konsequenzen europäischer Sprachenpolitik für den Englischunterricht (S. 43ff.) dar. Es folgen Kapitel zu den klassischen Disziplinen der Anglistik/Amerikanistik. In Kapitel 5 und 7 werden linguistische Grundlagen erörtert. Unter der Überschrift "Von der Sprachwissenschaft zum Sprachunterricht" (S. 50ff.) stehen verschiedene linguistische Schulen und ihr Einfluss auf den Englischunterricht – auch unter Einschluss einer historischen Perspektive – zur Diskussion. Das Kapitel zum "Spracherwerb und Sprachgebrauch" (S. 73ff.) vereint sowohl lernpsychologische Voraussetzungen sowie Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb als auch Aspekte von Lernstrategien und Lernerautonomie. Auf die Literaturwissenschaft wird im sechsten Kapitel "Text und Literatur im Englischunterricht" (S. 63ff.) Bezug genommen. Landeskunde und *Cultural Studies* (S. 106ff.) werden im achten Kapitel thematisiert.<sup>8</sup>

### 3.7 Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik (Roche 2005)

Auch hier gibt der Titel des Lehrbuchs einen guten Hinweis auf die Position des Autors. Ausgangspunkte sind der Fremdsprachenerwerb, d.h. sprachlern-/spracherwerbstheoretische und psycholinguistische Fragestellungen. Fremdsprachendidaktische Aspekte werden auf linguistischer Grundlage entwickelt. Von seiner Aufmachung und Konzeption her verfolgt das Werk wohl am konsequentesten den Ansatz eines Lehrbuchs mit eingeschobenen Zusammenfassungen, hervorgehobenen Begriffen sowohl im Text als auch auf der Randspalte und *study questions* sowie weiterführender Literatur zu jedem Kapitel. Ein abschließendes Literaturverzeichnis gibt es jedoch nicht, wenngleich im Anhang – neben den Lösungen für die Übungsaufgaben – noch einmal "wichtige Grundlagenliteratur" (Roche 2005: 257f.) genannt wird. Der Duktus erinnert an den Aufbau von Hyper-

<sup>8</sup> Kritisch ist zu diesem Buch anzumerken, dass Böttger wiederholt Begriffe verwendet (z.B. "handlungsorientierter Ansatz" oder "interkulturelles Lernen"), ohne dass diese eine kontextuelle Einbettung oder weitere Erläuterung erfahren. In weiten Textteilen finden sich wenig Verweise bzw. Belege für die dargestellten Annahmen, so dass nicht immer klar ist, wo der Autor seine subjektive Position vertritt und wo er sich auf gesicherte Erkenntnisse bezieht. Nicht vermeiden lässt sich auch ein Kommentar zur drucktechnischen Gestaltung des Buches. An einigen Stellen geht diese nicht über die eines Typoskripts hinaus. Für das Lektorat bestehen hier durchaus Verbesserungsmöglichkeiten.

texten: Jeder einzelne Abschnitt ist verhältnismäßig kurz, aber vielfach "verlinkt" mit – ebenfalls kurzen/prägnanten – Definitionen, Zusammenfassungen, Abbildungen etc., die im Buch naturgemäß in chronologischer Abfolge und nicht auf unterschiedlichen Ebenen erscheinen.

Inhaltlich ist das Werk in acht Kapitel gegliedert, von denen die Mehrzahl theoretische Grundlagen zum Thema hat. Zunächst wird ein Überblick über "Lerntheorien und Fremdspracherwerb" (S. 11ff.) gegeben, bevor sich der Autor "Lernervariablen" (S. 31ff.) und "Lernuniversalien" (S. 45ff.) und hier vor allem den mentalen Prozessen widmet. Das vierte Kapitel beschreibt die Grundlagen des "Fremdspracherwerb[s]" (S. 89ff.) mit Blick auf Erkenntnisse zu gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb. Auch das Thema "Mehrsprachigkeit" (S. 117ff.) findet in diesem Kontext seinen Platz. Das fünfte Kapitel heißt schlicht "Sprache" (S. 131ff.) und liefert eine umfassende und systematische Beschreibung ihrer zugehörigen Bereiche. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels wird durch Überlegungen zu "Grammatik und Fremdsprachenunterricht" (S. 173ff.) der Bogen zum schulischen Unterricht geschlagen.

Das Fremdsprachenlehren und -lernen im institutionellen Kontext haben insbesondere die Kapitel 6 und 8 zum Thema. Ersteres erörtert schulische "Lehr- und Lernziele" (S. 180ff.) zum einen mit Blick auf curriculare Vorgaben, zum anderen mit Blick auf sprachliche Fertigkeitsbereiche (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen und Übersetzen). Das achte Kapitel widmet sich den "Medien" (S. 242ff.). Im Kern geht es um die Frage, in welcher Weise sich elektronische Medien für das – gegebenenfalls auch eigenständige – Sprachenlernen nutzen lassen.

Komplettiert wird das Buch mit einem Abschnitt zur "Interkulturelle[n] Sprachdidaktik (Kapitel 7, S. 220ff.), zu der Roche 2001 bereits ein eigenes Werk vorgelegt hat. Hier wird der überwiegend sprachsystematische Fokus der anderen Kapitel erweitert. Der Zusammenhang von "Sprache und Kultur" (so der Titel des Abschnitts; S. 221ff.) sowie die Perspektivität von Wahrnehmungen und ihren sprachlichen Realisierungen stehen im Mittelpunkt der Erörterungen.<sup>9</sup>

9 Eine Auffälligkeit, die möglicherweise mit dem Hypertext-artigen Aufbau einhergeht, ist, dass der gesamte Text nahezu ohne Literaturverweise auskommt und auch Fachbegriffe häufig nicht ihren Urhebern zugeordnet werden. Dieser Umstand hat zur Folge, dass das Gesagte sehr faktisch erscheint und der Aspekt der Konstruktivität auch wissenschaftlichen Wissens kaum reflektiert wird. Nachdem sich der Text zuvor wie ein Tatsachenbericht liest, weist der Autor erst auf Seite 104 darauf hin, dass "verschiedene Forschungsrichtungen" eine Rolle spielen und zu berücksichtigen sei, aus welcher wissenschaftlichen Schule bestimmte Erkenntnisse stammen. Hier stellt sich die Frage, ob im Hinblick auf die Zielgruppe eines solchen Lehrbuchs nicht "am falschen Ende gespart" wird: Sicher sind einer inhaltlichen Ausdifferenzierung Grenzen gesetzt und Vereinfachungen unumgänglich, wenn sich Studierende – insbesondere in Einführungskursen – mit der Thematik beschäftigen. Im Hinblick auf die Ausbildung einer kritischen Haltung scheint es allerdings geboten, verschiedene Perspektiven auf einen Gegenstand zu thematisieren, mindestens aber einen Blick darauf zu werfen, wie bestimmte Erkenntnisse und Begriffe hervorgebracht und entwickelt worden sind und gegebenenfalls auch von wem.

### 3.8 Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis (Haß 2006)

Mit diesem Lehrbuch unternimmt Haß (2006) einen Brückenschlag auf verschiedenen Ebenen, wie der Untertitel deutlich macht: Die Verbindung von Praxis und Theorie wird gesucht, ebenso die Verknüpfung von Tradition und Innovation. Auch an anderen Punkten setzt sich dieser Ansatz fort: Es geht nicht nur um eine Diskussion von Inhalten, Methoden und Materialien an sich, immer wird auch der institutionelle Kontext mit berücksichtigt. So werden die Ansprüche der einzelnen Stufen und Schulformen systematisch erläutert; ebenso wird Bezug genommen auf in der Schulpraxis relevante rechtliche Dokumente (z.B. die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen EPA*).

Das Buch umfasst fünf Hauptkapitel, die in sich jeweils vielfältig untergliedert sind: 1. "Grundlagen und Bezüge einer Fachdidaktik Englisch" (Haß 2006: 9ff.), 2. "Englischunterricht als schulstufenübergreifendes und fächerverbindendes Kontinuum" (S. 25ff.), 3. "Ziele, Inhalte und Methoden des Englischunterrichts" (S. 69ff.), 4. "Methodische Entscheidungs- und Handlungsfelder" (S. 185ff.) und 5. "Evaluation – Leistungsermittlung und Leistungsbeurteilung im Englischunterricht" (S. 267ff.). Des Weiteren ist ein umfangreicher Anhang enthalten mit unter anderem *frequently asked questions*, den – für manchen Geschmack sicher etwas pathetisch daher kommenden – *golden rules* (S. 299f.) des Fremdsprachenlehrens und einem Glossar der Fachbegriffe. Eine Besonderheit ist die zugehörige DVD, die eine reichhaltige Sammlung praktischer Beispiele für den fremdsprachlichen Unterricht (z.B. Beispiele für Lieder, Reime und Chants in der Primarstufe, Hörverstehensübungen oder Klassenarbeiten) und darüber hinaus (z.B. "Hinweise zum Aufbau, Inhalt und zur Ausleihpraxis einer Klassenbibliothek", "Tipps zur Gestaltung des Arbeitsplatzes") enthält. Ebenso umfasst sie Vorschläge für die Arbeit mit bestimmten Lehrwerken und den erweiterten Unterrichtsplanungsprozess (z.B. "Checkliste für die Organisation einer Studienfahrt/Exkursion", "Vorlage für einen Wochenplan").

### 3.9 Einführung in die Fremdsprachendidaktik (Sarter 2006)

Die Einführung in die Fremdsprachendidaktik von Heidemarie Sarter (2006) ist durchgehend an den auf Dreisprachigkeit zielenden Vorgaben des europäischen Referenzrahmens ausgerichtet. Zunächst geht Sarter von Überlegungen zu "Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht" (Kapitel 1, S. 12ff.) aus und diskutiert in diesem Zusammenhang auch die schulische Sprachenfolge. Im zweiten Kapitel folgt eine Analyse der "Rahmenbedingungen" (S. 24ff.) in Form von Standards, Lehrplänen und Lehrwerken. Das dritte Kapitel fokussiert die "Veränderungen"

(S. 33ff.), die sich aus der bildungspolitischen Entscheidung ergeben, den Beginn des Fremdsprachenlernens in die Grundschule zu verlegen.

Der konkrete Unterricht und seine Akteure stehen im Zentrum der folgenden Abschnitte. Hier wird nicht nach einzelnen Sprachen differenziert, ebenso wenig aber wird ein explizit mehrsprachiger Unterricht beschrieben. Unter der Überschrift "Unterricht und Unterrichtsgestaltung" (Kapitel 4, S. 43ff.) geht es vielmehr um Sozialformen, Methoden, Medien und Materialien und Leistungsfeststellung. Die Lerner/innen und ihre individuellen Dispositionen (Lerntypen, Sprachbegabung, subjektive Theorien, Motivation und Lernerautonomie) sind Thema des fünften Kapitels (S. 63ff.).

Überlegungen zu den fachlichen Kompetenzen (Kapitel 6, S. 73ff.), zu den Charakteristika von "Mündlichkeit und Schriftlichkeit" (Kapitel 7, S. 89ff.) sowie zum "Transkulturelle[n] Wissen und interkulturelle[n] Können" (Kapitel 8, S. 100ff.) folgen.

Kapitel 9 (S. 119ff.) verlässt die Ebene des Fremdsprachenunterrichts und fokussiert fächerübergreifende und -verbindende Perspektiven – zum einen anhand methodischer Ansätze ("Projekte"), zum anderen mit Bezug auf größer angelegte Unterrichtskonzeptionen (z.B. "Bilingualer Unterricht", S. 124f.). Kapitel 10 nimmt noch einmal die Lehrerbildung in den Blick und diskutiert insbesondere die Rolle der Praktika (S. 126ff.).

Zur äußeren Aufmachung des Buches sei gesagt, dass es – ähnlich wie Weskamp (2001) und Roche (2005) – wichtige Begriffe auf einer Randspalte hervorhebt. Zudem enthält jedes Kapitel eine Anzahl von "Nachdenkaufgaben", die den Lehramtsstudierenden die Reflexion ihrer eigenen Position und die Überprüfung des Verständnisses der Buchinhalte ermöglichen.<sup>10</sup>

### 3.10 Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (Doff & Klippel 2007)

Die Englischdidaktik von Sabine Doff und Friederike Klippel nennt sich "Praxishandbuch" und unterstreicht diesen Anspruch vor allem durch zahlreiche her-

10 Es ließe sich argumentieren, dass dieses Buch aufgrund seiner Ausrichtung auf Mehrsprachigkeit am wenigsten mit den anderen hier vorgestellten Einführungswerken vergleichbar ist. Allerdings bezieht sich auch Sarter auf Themen, die in der Englischdidaktik Bedeutung haben und somit Anknüpfungspunkte liefern. (Additive) Mehrsprachigkeit im Sinne Sarters schließen die anderen Autorinnen und Autoren nicht aus, sie stellen dieses Thema nur nicht in den Mittelpunkt. Ein integratives Modell, das über den Erwerb einzelner Sprachen und die Diskussion der Sprachenfolge hinausgeht, findet sich auch bei Sarter nicht durchgängig, so dass ihre Position bis zu einem gewissen Grade doch mit den anderen vergleichbar ist.

vorgehobene Lehrtipps mit konkreten Vorschlägen für den Unterricht.<sup>11</sup> Das Werk gliedert sich in fünf übergeordnete Teile. Im ersten Teil wird das Fach Englisch in globale, historische und curriculare Kontexte eingeordnet, bevor die Autorinnen ihr Verständnis von Englischunterricht und Englischdidaktik darlegen (S. 31ff.).

Der zweite und mit 132 Seiten umfangreichste Teil des Buches nimmt die Inhaltsperspektive des Englischunterrichts in den Blick und ist äußerst vielfältig gegliedert. Am Anfang stehen Überlegungen zu den Zielen des Englischunterrichts (S. 34ff.), u.a. zur kommunikativen Kompetenz und zu den Bildungsstandards.<sup>12</sup> Die Ausführungen zum Sprachverständnis (S. 43ff.) konzentrieren sich auf die systematische Darstellung der Elemente Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Diskurs sowie der sprachlichen Fertigkeiten, die jeweils mit praktischen Beispielen illustriert werden. Diese Strukturierung überrascht ein wenig, da die Autorinnen ansonsten ein funktionelles Sprachverständnis zugrunde legen. Das interkulturelle Lernen (S. 116ff.) steht im Fokus des folgenden Abschnitts. Das Kapitel schließt mit einem Blick auf (literarische und andere) Texte (S. 128ff.).

Die Lehrperspektive (Teil III, S. 166ff.) umfasst Themen mit unmittelbaren unterrichtspraktischen Konsequenzen: Unterrichtsplanung, Interaktion und *classroom discourse*, Übungen, Umgang mit Fehlern und Einsprachigkeit. Auch Aspekte wie Leistungsmessung finden hier ihren Platz.

Die Darstellung der Lernperspektive nimmt einen vergleichsweise geringeren Umfang ein (Teil IV, S. 222-252). Schwerpunkte dieses Teils sind die Lernerpersönlichkeit, Faktoren der Lernerindividualität, Spracherwerbstheorien und die Forschung in diesem Kontext sowie Überlegungen zu "Lernschwierigkeiten und Lernerfolg", ein Thema, das – wie die Autorinnen zu Recht anmerken – "in vielen fremdsprachendidaktischen Handbüchern neueren Datums keine Rolle" (S. 244) spielt.

In Teil V geht es um die "Interaktion von Lehren und Lernen" (S. 253ff.). Dazu gehören verhältnismäßig kurze Überlegungen zu Lehr- und Lernstilen, ein sehr viel umfangreicherer Abschnitt zu "Methoden", eine ausführliche Diskussion von Handlungsorientierung und autonomem Lernen. Der handlungsorientierte Ansatz wird als Oberbegriff für nicht nur kognitive und nicht nur im üblichen Stundenras-

11 Während diese Praxiseinschübe dem Buch eine gewisse "Würze" verleihen, beschreiben die Tipps der Autorinnen, welche die Inhalte noch einmal auf den Punkt bringen sollen, gelegentlich Selbstverständlichkeiten. Zur Sicherung der Unterrichtsqualität schreiben sie beispielsweise: "Wer Englisch nicht gut spricht, kann es nicht unterrichten. Wer selbst nicht für die englischsprachigen Kulturen aufgeschlossen ist, kann Lernenden auch keine positive interkulturelle Einstellung vermitteln" (Doff & Klippel 2007: 167). Gerade in einem Einführungswerk haben aber möglicherweise auch diese Tipps ihre Berechtigung.

12 Dieser Aspekt hat in den anderen, früher erschienenen Einführungswerken naturgemäß noch keinen Platz gefunden.

ter organisierte Verfahren (Freiarbeit, Projektarbeit, Musik, Bewegung, Improvisation und Theater) verwendet.

#### 4. Analyseaspekte

Die Kategorien für die vergleichende thematische Analyse ergeben sich induktiv durch eine Gegenüberstellung der Inhalte der Lehrbücher: Welche Themen und Konzepte sind durchgängig zu finden? Welche sind in einzelnen Grundlagenwerken offensichtlich abwesend? Und welche verbergen sich gegebenenfalls hinter einer unterschiedlichen Strukturierung? Die Beschreibungen der einzelnen Werke im vorigen Abschnitt lassen bereits thematische Schwerpunkte erkennen: die Darstellung der historischen Entwicklung der Sprachlehrmethoden bzw. des Fremdsprachen-/Englischunterrichts, die Thematik des interkulturellen Lernens, die Sichtweise von Sprache und ihrer Funktion, die Perspektive auf die Lehrerinnen und Lehrer sowie auf die Lernerinnen und Lerner, Literaturdidaktik, Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit, Medien im Englischunterricht, Leistungsmessung, Bilingualer Unterricht sowie die Berücksichtigung des frühen Fremdsprachenlernens und des Fremdsprachenunterrichts als schulstufenübergreifende Konzeption. Von diesen Aspekten sollen hier die ersten fünf detaillierter analysiert werden. Für eine Analyse weiterer Aspekte (insbesondere die Darstellung von Handlungsorientierung und *task-based learning* in den Einführungswerken) sei verwiesen auf Viebrock (erscheint 2009).

#### 5. Thematischer Vergleich

##### 5.1 Historische Entwicklung von Sprachlehrmethoden und Geschichte des Englischunterrichts

Sehr aufschlussreich ist ein vergleichender Blick auf die Darstellung der historischen Entwicklung von Sprachlehrmethoden in den verschiedenen Grundlagenwerken. Während Bach & Timm (2003a) und Sarter (2006) auf diesen Aspekt gänzlich verzichten, weist Haß (2006: 16) darauf hin, dass sich keine "absolut trennscharfen Entwicklungsabschnitte" festlegen lassen, da "sich viele der entwickelten Konzepte zur Didaktik/Methodik zeitlich überlappen, verschwinden und auch wieder auftauchen oder sogar über lange Jahrzehnte beharrlich andauern [...]". Dennoch arbeiten die meisten Autoren (Gehring 2004; Haß 2006; Klein 2001; Roche 2005; Weskamp 2001) beginnend im 19. Jahrhundert bis hin in das späte 20. Jahrhundert übereinstimmend folgende Chronologie aus: die Grammatik-

Übersetzungsmethode, die direkte Methode<sup>13</sup>, die audiolinguale Methode<sup>14</sup>, die audiovisuelle Methode und den kommunikativen Fremdsprachenunterricht.<sup>15</sup>

Was die Fortführung dieser Chronologie betrifft, zeigt sich ein uneinheitliches Bild. Roche (2005: 24) beispielsweise legt als Zeitraum für den Ansatz einer kommunikativen Didaktik die Jahre 1970 bis 2000 fest. Er verzichtet dabei auf eine Begründung des Enddatums und lässt zunächst offen, welche Methode den kommunikativen Fremdsprachenunterricht ablöst. Später (S. 220ff.) wird klar, dass für ihn eine "interkulturelle Sprachdidaktik" (vgl. auch Roche 2001) den gegenwärtigen Bezugskontext darstellt. Eine interkulturelle Sprachdidaktik ist dabei keine enge Sprachlehrmethode mit dem Ziel einer *native-like* Kompetenz in der zu lernenden Sprache, sondern zielt auf die "Nutzung der fremden Perspektive des Lernalters" (Roche 2005: 221) sowie den "produktiven" Einsatz der "Fremdheit des Lernalters [...] beim Sprachenlernen" (S. 221) ab.<sup>16</sup>

Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth (2004: 20ff.) zeichnen die historische Entwicklung knapp nach und verzichten beispielsweise auf eine Unterscheidung bzw. Erläuterung von direkter und audiovisueller Methode. Den kommunikativen Ansatz stellen sie ausführlicher dar und beziehen auch soziokulturelle Überlegungen ein (insbesondere Vygotskys [1978] *zone of proximal development*). Das gegenwärtig relevante Modell ist für sie *intercultural communicative competence (ICC)*, das den kommunikativen Ansatz um die Dimension des Interkulturellen erweitert (im Sinne von Byram 1997).

Eine "interkulturelle Didaktik" schließt sich auch bei Haß (2006: 20) als nächste Phase an. Er setzt als Übergangsphase die späten 1980er Jahre an, sieht diesen Ansatz aber als noch "nicht vollständig entwickelt" (S. 20) an. Trotz dieser Weiterentwicklung bleibe der kommunikative Ansatz grundsätzlich bestehen. Diese Einschätzung teilt auch Weskamp (2001: 64): "*CLT* [= *Communicative Language Teaching*] hat sich als sehr offen gegenüber neuen Trends erwiesen und kann daher nicht als geschlossene Methode verstanden werden, sondern als Basis für einen sich ständig erneuernden Fremdsprachenunterricht." Die Ausarbeitungen von Haß

13 Bei Gehring (2004: 102) heißt dieser Ansatz "vermittelnde" Methode. Bei Roche (2005: 14) trägt er keine eigene Bezeichnung, sondern wird unter der Überschrift "behaviouristische Verfahren" ganz grundsätzlich der "europäische[n] Reformbewegung" zugeordnet. Roches Strukturierung geht dabei von lerntheoretischen Kategorien (Behaviourismus, Konstruktivismus) als übergeordnete Begriffe aus.

14 Klein (2001: 36ff.) verwendet den Begriff "audio-lingual" synonym mit der Bezeichnung "strukturalistische" Sprachlehrmethode.

15 Gehring (2004) Darstellung weist weitere Differenzierungen auf (*Total Physical Response*, Situative Methode, Bilinguale Methode, Suggestopädie, *Natural Approach*), auf die hier nicht weiter eingegangen wird.

16 Was damit gemeint ist, zeigt Roche (S. 222f.) an der Arbeit mit Metaphern: Während Nichtverstehen im Deutschen mit "Ich verstehe nur Bahnhof" ausgedrückt werden kann, versteht man im Französischen "Steinplatte", im Tschechischen "Pilze" und im Griechischen "nicht einmal grunz". An solchen Beispielen können die sprachlichen Realisierungen der unterschiedlichen Weltwahrnehmungen thematisiert und die jeweiligen Lernerperspektiven eingebracht werden.

(2006) und Weskamp (2001) weisen grundsätzlich starke Parallelen auf. Stärker noch als Haß sieht Weskamp (S. 61ff.) jedoch den kommunikativen Ansatz in einer Doppelfunktion: zum einen als Phase der historischen Entwicklung, zum anderen als nach wie vor übergeordnete Konzeption eines lernerzentrierten Unterrichts, der sich beispielsweise auch das interkulturelle Lernen unterordnen lässt. Während die Leitprinzipien des gegenwärtigen Englischunterrichts ("Handlungsorientierung", "interkulturelles Lernen", *learner-centredness*, "Aufgabenorientierung", "bedeutsame Inhalte" sowie "selbstbestimmtes und kooperatives Lernen") bei Haß (2006: 21ff.) mit einer gewissen Gleichwertigkeit daher kommen, bildet Weskamps Darstellung auch ab, wie der Autor die historische Entwicklung wahrnimmt: von der Neurezeption des reformpädagogischen Ansatzes in den 1990er Jahren über aufgabenbezogenen Fremdsprachenunterricht, handlungsorientierten, ganzheitlichen und prozessorientierten Fremdsprachenunterricht, projektorientierten Fremdsprachenunterricht, Lernerautonomie bis hin zu interkulturellem Fremdsprachenunterricht, der eine ähnliche Doppelfunktion wie der kommunikative Ansatz erfüllt, da er Bestandteil aller zuvor genannten Konzeptionen des Fremdsprachenlernens sein kann (vgl. Weskamp 2001: 92).

Ähnlich wie Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004) und Roche (2005) münden auch Haß (2006) und Weskamp (2001) in ihren Darstellungen in die Thematik des "Interkulturellen" ein.

Eine abweichende Strukturierung findet sich bei Gehring (2004: 118), der an den kommunikativen Fremdsprachenunterricht den "handlungsorientierte[n] Ansatz" anschließt. Als zeitlichen Rahmen nennt Gehring die 1980er und 1990er Jahre. Auch gegenwärtig schreibt er dem Ansatz unter dem Begriff "Ganzheitlichkeit" (S. 118) noch Gültigkeit zu. Dem handlungsorientierten Ansatz folgt in Gehrings Systematik der "bilinguale Ansatz" (S. 123), den er "im weiteren Sinne" als methodischen Ansatz des Sprachenlernens versteht, wobei es darum geht, die "Fremdsprache zur fächerübergreifenden Erschließung von Sach- und Fachinhalten einzusetzen" (S. 123).

Historische Aspekte spielen auch in der Darstellung von Böttger (2005b) sowie Doff & Klippel (2007) eine Rolle. Sie wählen aber gänzlich andere Schwerpunkte als die bisher genannten Autoren. Böttger zeichnet die "Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland" (2005: 22ff.) nach und beginnt seine historische Aufarbeitung sehr viel früher, nämlich bei den "Anfängen" des Englischunterrichts in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts (S. 22). Dadurch stehen andere Themen im Mittelpunkt der Ausführungen: die Bedeutung des Lateinunterrichts, die Entwicklung des Mädchenschulwesens, das zunehmende Ansehen der englischen Sprache im 18. Jahrhundert sowie die Methoden der universitären "Sprachmeister" (S. 26ff.). Den Englischunterricht nach dem zweiten Weltkrieg diskutiert Böttger mit Blick auf die unterschiedlichen Schulstufen: "Englischunterricht an

Hauptschulen" (S. 36f.), "Englischunterricht an Grundschulen" (S. 37ff.) etc. Das gesamte historische Kapitel Böttgers endet mit einem kurzen tabellarischen Überblick über die bedeutsamsten Punkte in der Entwicklung des Englischunterrichts über die Jahrhunderte. Ebenfalls enthalten sind die Publikationsjahre einflussreicher Werke. Insbesondere für die neuere Zeit fällt diese Übersicht aber sehr grob aus: So wird für das 20. Jahrhundert das 1964 erschienene Werk "Englisch an Volksschulen" (später "Englisch an Hauptschulen") von Harald Gutschow genannt und als nächstes der "Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen" von 2001 (*Council of Europe*).

Eine sehr viel ausdifferenziertere Darstellung der Geschichte des Englischunterrichts findet sich bei Doff & Klippel (2007: 15ff.), die neben der Begründung der Notwendigkeit eines historischen Bewusstseins die (institutionelle) Entwicklung des Unterrichts über drei Jahrhunderte umfasst. Mit der Konzentration auf "Meilensteine der Geschichte des Englischunterrichts" (S. 17) gelingt es den Autorinnen, die Entwicklung systematisch und zugleich anschaulich nachzuzeichnen. Auch ihre Zusammenschau endet beim Europäischen Referenzrahmen sowie bei den Bildungsstandards und den großen Vergleichsstudien (z.B. DESI [DESI-Konsortium 2006]). Über eine bloße Nennung einflussreicher Dokumente hinaus fordern Doff & Klippel (S. 22) die wissenschaftliche Reflexion ihrer Wirkung: "Es ist Aufgabe der Fremdsprachendidaktik, diese Entwicklungen sowohl im Kontext der Geschichte als auch mit Blick auf die zentralen Fragen des Fremdsprachenlernens zu bearbeiten."

## 5.2 Interkulturelles Lernen

In den vorigen Abschnitten ist bereits deutlich geworden, dass der Begriff des "Interkulturellen" bei der Mehrzahl der Autorinnen und Autoren eine zentrale Rolle spielt. Im Folgenden soll eingehender betrachtet werden, was in den verschiedenen Lehrbüchern darunter verstanden wird.

Zunächst fällt auf, dass das interkulturelle Lernen einzig bei Klein (2001) überhaupt nicht thematisiert wird. Auch in seinem Ausblick über die zukünftigen Aufgabenbereiche der Fremdsprachendidaktik geht es ausschließlich um interlinguale und mehrsprachigkeitsbezogene, nicht aber um kulturelle Aspekte. In Bach & Timm (2003a) wird der Thematik im Gegensatz zu den anderen Lehrwerken kein eigener Abschnitt gewidmet, sondern sie wird im Zusammenhang mit den neuen Medien (E-Mail-Projekte [Donath 2003], auch Video [Bach & Lausevic 2003]) und im Kontext eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (Nünning & Surkamp 2003) diskutiert (ähnlich auch in Doff & Klippel 2007: 121f.). Weiterhin ist auffällig, dass in Gehrings (2004) Systematik das interkulturelle Lernen unter den Begriff "Landeskunde" fällt, der auch bei Roche

(2005: 233) – versehen mit dem Zusatz "interkulturell" – eine große Bedeutung hat. Die anderen Autorinnen und Autoren (Doff & Klippel 2007; Haß 2006; Weskamp 2001) hingegen empfinden ihn als nicht mehr zeitgemäß. Auch sie sehen das interkulturelle Lernen als Entwicklung, der historisch traditionelle landeskundliche Ansätze vorausgegangen sind, wählen als übergeordnete Kategorien aber die aktuellen Begriffe bzw. die historische Dimension: "Vom Landeskundeunterricht zum interkulturellen Lernen" (Haß 2006: 140; ähnlich Doff & Klippel 2007: 116f.). Sarter (2006: 100) fokussiert mit ihrer Begriffswahl "transkulturelles Wissen"<sup>17</sup> und "interkulturelles Können" stärker die Zielperspektive und weniger den Prozesscharakter, der in dem Begriff "Lernen" angelegt ist.

Was die Definition der Begriffe "interkulturelles Lernen" und "interkulturelle Kompetenz" betrifft, zeigen sich in den Einführungswerken einige Unterschiede. Während für einige Autoren leicht fassbar ist, was sich hinter den Begriffen verbirgt, sind andere tentativer in ihren Formulierungen. Im Stile seiner eher faktischen Darstellung definiert Roche (2005: 221) mit wenigen Worten: "Die Lerner sollen zwischen Kulturen für sich selbst und andere vermitteln können. Das bezeichnet man als interkulturelle Kompetenz. Diese umfasst Fertigkeiten und Wissensgebiete, die über Sprache hinausgehen." Die Idee einer kulturellen Mittler-schaft findet sich ebenso bei Doff & Klippel (2007: 117ff.), Haß (2006: 141ff.), Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004: 23ff.) sowie Weskamp (2001: 91), die sich alle explizit auf Byrams (1997) Zielvorstellung eines *intercultural speaker* beziehen, der im Wesentlichen über fünf Kompetenzen (*savoirs*) verfügt: Wissen über die "eigene" und die "fremde" Kultur und Interaktionsprozesse (*savoirs*), positive Einstellungen gegenüber anderen und Fähigkeit zur Selbstreflexion (*savoir être*), Fertigkeiten zur Interpretation kultureller Phänomene (*savoir comprendre*) sowie Fertigkeiten in der Entdeckung von Neuem und der sozialen Interaktion (*savoir apprendre/faire*). Diese Kompetenzen verbinden sich in politischer Bildung und *critical cultural awareness* (*savoir s'engager*).

Den Weg hin zu diesen *savoirs* bezeichnet Haß (2006: 142) als "interkulturelles Lernen". Die Zielvorstellung bringt er (S. 307) in seinem Glossar auf den Punkt:

Interkulturelle Kompetenz umfasst auf der Basis eines exemplarisch erworbenen soziokulturellen Orientierungswissens Neugier und Offenheit für andere Kulturen, die Bereitschaft, auf Fremdes zuzugehen, die Fähigkeit fremdes sprachliches und nicht-sprachliches Verhalten wahrzunehmen, die Fähigkeit, Fremdes und Eigenes tolerant und kritisch in Beziehung zu setzen (Perspektivenwechsel), dabei Fremdes zu akzeptieren oder zu tolerieren und die Bereitschaft, die eigene Position neu zu überdenken.

17 An dieser Stelle sei allerdings darauf hingewiesen, dass Sarter in ihrer Erörterung dieser Zielvorstellung den Begriff "transkulturell" nicht weiter verwendet, so dass er letztlich bedeutungslos bleibt.

Trotz dieser positiv anmutenden, auf Toleranz, Empathie und Integration ausgerichteten Haltung bleibt unklar, wer auf welcher Grundlage entscheidet, was als fremd zu gelten hat. Hier scheint eine Vorabzuschreibung vorzuliegen, die nicht danach fragt, was beispielsweise die Schülerinnen und Schüler als fremd wahrnehmen, erfahren oder bezeichnen. Die übliche Dichotomie zwischen Eigenem und Fremdem, die trotz aller Betonung von Gemeinsamkeit möglicherweise zu sehr Differenzen fokussiert, wird nicht überwunden, wenngleich Haß (S. 140) mit seiner Definition von Kultur auf die Prozesshaftigkeit des Konzepts hinweist:

Kultur [kann] im Hinblick auf Globalisierung, weltweite Wanderungsbewegungen und dadurch entstehende mehrsprachige Identitäten nicht mehr statisch mit für alle Zeit festgelegten Normen und Werten gedacht werden, sondern als ein offener Prozess, in dem unterschiedliche Kräfte und Gruppen um Einfluss und Vorherrschaft ringen.

Auch Bach (2002: 192, zit. nach Bach & Lausevic [2003: 114]) beschreibt die Dynamik in ähnlicher Weise:

The presupposition of a definable native culture and an equally definable target culture between which a learning continuum might be established presupposes cultural realities that no longer exist once we accept that the dynamic character of 'culture' as a behavioral, attitudinal concept has supplemented if not replaced the static concept of culture as an unchanging set of attained and protected norms and values.

Trotz der Berücksichtigung dynamischer und prozesshafter Aspekte gehören solche Begriffe wie "fremdkulturell" (Bach & Lausevic 2003: 113), "Zielkulturen" (Haß 2006: 140) bzw. "Zielkultur" (Doff & Klippel 2007: 118; Roche 2005: 220), "fremde Kultur" (Weskamp 2001: 90), "Fremdkultur" (Gehring 2004: 57) oder "*one's own culture*" (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 26) zum gängigen Vokabular der Lehrbücher. Sarter (2006: 100) fordert gar den Begriff "Fremdkultur" ein: "Während der Begriff 'Fremdsprache' immer noch gängig ist, wird auf die Analogiebildung 'Fremdkultur' verzichtet. Ist die andere Sprache 'fremder' als die andere Kultur?"<sup>18</sup>

Die Vorstellung von Kultur als ein national bzw. nationalsprachlich begrenztes Kollektiv wird mit diesen Begriffen fortgeführt. Besonders deutlich wird dies beispielsweise bei Haß (2006: 145), der über "die deutsche Kultur" spricht und innerdeutsche regionale Eigenheiten als "intrakulturelle Ebene" (S. 142) bezeichnet. Hier wird trotz aller Verweise auf Migrationsprozesse und plurale Identitäten doch sehr deutlich die Vorstellung nationaler Grenzen und damit auch Ausgrenzungen bemüht.

18 Allerdings lässt sich Sarters Aussage auch als Kritik am Begriff 'Fremdsprache' interpretieren. Diese Lesart erhält dadurch gewisse Plausibilität, dass die Autorin zwar nicht gänzlich auf den Begriff verzichtet, alternativ aber beispielsweise die Bezeichnung "anderssprachig" verwendet.

Das Bewusstsein um den Dualismus eines flexiblen Kulturbegriffs und das gleichzeitige Verharren in traditionellen Vorstellungen, das im obigen Zitat von Bach bereits anklingt, wird auch bei Weskamp (2001: 90) mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht problematisiert:

Menschen repräsentieren zwar ihre Kultur, aber sie bringen auch immer ihre individuellen Vorstellungen ein, die nicht von allen Mitgliedern einer kulturellen Gemeinschaft geteilt werden. Fremdsprachenunterricht soll Lernern daher deutlich machen, dass die Kultur zwar einen Rahmen für die Wahrnehmung von Dingen und für das Handeln darstellt, dass aber immer auch ein Spielraum besteht, der durch Kreativität und Reflexivität gefüllt wird.

Weskamp (2001: 90) stellt eine Vorabzuschreibung von Eigenem und Fremdem stärker in Frage: "Eigenes und Fremdes stehen in einem dynamischen Verhältnis zueinander: 'Was fremd ist, kann vertraut werden, und was vertraut ist, kann fremd werden.' [...]."

Mit der Fokussierung auf die unmittelbare Kommunikationssituation entgehen Doff & Klippel (2007: 118, im Original mit Hervorhebungen) in gewisser Weise der Problematik von Vorabzuschreibungen. Sie verwenden aber ebenso den vereinheitlichenden Begriff "Zielkultur". Für sie stehen folgende Fertigkeiten im Vordergrund:

- Kommunikationsprobleme analysieren, zum Beispiel solche Probleme an Missverständnissen statt an Personen festmachen,
- Kommunikationssituation reflektieren, zum Beispiel die affektive Ebene eines Gesprächs im Auge behalten und steuern,
- einen gemeinsamen Rahmen für eine Kommunikation herstellen, zum Beispiel den Gesprächspartner kontextbezogen informieren,
- Kommunikationsstörungen beheben, zum Beispiel Korrekturtechniken anwenden, die klar und höflich zugleich sind,
- Nervosität überwinden, zum Beispiel in passenden Situationen über eigene Unsicherheiten sprechen, ohne das Selbstbewusstsein zu verlieren.

Trotz der größeren Offenheit, die sich aus der Konzentration auf die direkte Interaktion ergibt, und trotz der stärkeren Infragestellung traditioneller Vorstellungen des Konzepts beispielsweise bei Weskamp scheint "Kultur" nach wie vor etwas zu sein, das die Akteure "besitzen", "repräsentieren" oder "mitbringen", nicht etwas, das sie möglicherweise gemeinsam, aktiv und willentlich auch über Sprachgrenzen hinaus herstellen. Ein stärker "transkultureller" und auch performativer Ansatz (für die Fremdsprachendidaktik vgl. Eckerth & Wendt 2003) hat sich

in den Einführungswerken nicht durchgesetzt.<sup>19</sup> Roche (2005: 236, Hervorhebungen im Original) erwähnt den Begriff "transkulturell", verwendet ihn aber weitgehend synonym mit "interkulturell" und behauptet:

Der konzeptuelle Unterschied zwischen inter- und transkulturell ist bisher nicht so stark herausgearbeitet worden, dass man von zwei verschiedenen Ansätzen sprechen könnte. Inter- betont die Prozesse zwischen zwei eigenständigen (abgeschlossenen) Kulturen, trans- hebt dagegen auf die Durchlässigkeit der Kulturen und die gegenseitige Abhängigkeit der Verstehensprozesse ab.

Sarter (2006: 100) verwendet den Begriff als Kapitelüberschrift ebenfalls. In ihren Ausführungen findet sich aber an keiner Stelle eine Erörterung des Konzepts oder eine Darlegung ihres Begriffsverständnisses (vgl. Fußnote 16). Ungeklärt bleibt damit auch die Frage, inwieweit Sarters Zuordnung des Begriffs "transkulturell" zu einem verhältnismäßig fest umrissenen Konzept wie "Wissen" überzeugend ist und ob nicht eine stärkere Betonung von prozessorientierten Komponenten und dynamischen Aspekten notwendig ist.

Mit Blick auf die Überlegungen, wie sie grundlegend etwa von Eckerth & Wendt (2003) herausgearbeitet worden sind, erscheint auch Roches Darstellung (2005) als zu undifferenziert, denn die beiden genannten Ansätze beziehen sich auf grundverschiedene Ausgangspunkte: Interkulturalität transportiert (ähnlich wie Multikulturalität) einen Kulturbegriff, der von einer klar begrenzten homogenen Gesellschaft ausgeht, die in sich nicht differenziert ist. Dieses Verständnis von Interkulturalität hat letztlich separatistischen Charakter und macht gegenseitiges Verstehen unmöglich. Transkulturalität hingegen reflektiert stärker die "Hybridisierung" (z.B. Welsch 2000: 337) als typisches Kennzeichen zeitgenössischer Kulturen. Es gibt nichts Eigenes und nichts Fremdes mehr, alles ist in prinzipieller Reichweite. Im Innenverhältnis einer ehemals nationenorientierten Kultur existieren ebenso viele Lebensformen und mögliche Fremdheiten wie im Außenverhältnis zu anderen ehemals nationenorientierten Kulturen. "Die Trennschärfe zwischen Eigenkultur und Fremdkultur ist dahin" (S. 339).

Die Entscheidung, inter-, trans- oder wie auch immer bezeichnetes kulturelles Lernen im Kontext mit literaturdidaktischen Überlegungen zu diskutieren, wie Nünning & Surkamp (2003, in Bach & Timm 2003a) es tun, scheint die Problematik kultureller Vorabzuschreibungen zunächst abzumildern. Denn in literarischen Texten wird von "anschaulich geschilderten fiktionalen Einzelschicksalen" (Nünning & Surkamp 2003: 150, meine Hervorhebung) ausgegangen. Die Wirklichkeit wird zugunsten der Betrachtung von Fremdheitserfahrungen der Akteure im Text

<sup>19</sup> Eine Ausnahme bilden hier die Beiträge von Nünning & Surkamp (2003, vgl. weiter unten) sowie Bonnet, Breidbach & Hallet (2003) in Bach & Timm (2003a), die ihre jeweiligen Konzepte implizit auf eine diskursive Kulturnotion gründen.

sowie von Fragen der erzählerischen Vermittlung und deren Auslösung möglicher Fremdheitserfahrungen in den Hintergrund gerückt.<sup>20</sup> Da die Begriffe, um die es im Literaturunterricht geht – Empathie, Perspektivenübernahme, Perspektivenkoordinierung –, denen der Diskussion um interkulturelles Lernen ähneln, lassen sich Anknüpfungspunkte leicht finden.

Allerdings bleibt letztlich unklar, wie Nünning & Surkamp den Kulturbegriff im Einzelnen definieren. Auch sie bemühen eine Dichotomie zwischen "eigen" und "fremd" und lassen Vorabzuschreibungen durchblicken (vgl. Fußnote 19). Jedoch scheint sich in ihren Ausführungen nicht so stark ein national bzw. nationalsprachlich begrenztes Verständnis von Kultur zu verbergen, da sie Fremdheitserfahrungen bzw. das Nachvollziehen derselbigen hauptsächlich durch methodische Ansätze (u.a. Analyse von Erzählperspektiven, Formen des dramatischen Spiels) und nicht über ethnische Kategorien einzuholen versuchen.

Die Diskussion um interkulturelles Lernen ist durch die *lingua franca*-Funktion des Englischen und die sich daraus ergebenden Aspekte bzw. Forderungen des *teaching English as a global language* sicher noch nicht an ihrem Endpunkt angelangt. Die Zuschreibung von Sprache zu einer (nationalen) Kultur liegt für das Englische von vornherein nicht auf der Hand. Dieser Aspekt wird in den Einführungswerken aber nur im Ansatz aufgegriffen. Doff & Klippel (2007: 11ff.) (und in Ansätzen auch Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth [2004: 52]) zumindest betrachten den Englischunterricht auch im Kontext globaler sprachlicher Perspektiven. Von einer Orientierung an den Normen des *British* oder *American English* mögen sie sich gleichwohl noch nicht verabschieden, auch wenn sie für eine größere thematische Offenheit plädieren.

### 5.3 Sichtweise von Sprache und ihrer Funktion

Die Sichtweise von Sprache und ihrer Funktion sowie die Sichtweise der englischen Sprache im unterrichtlichen Kontext unterscheiden sich deutlich in den einzelnen Lehrbüchern. Zwar stimmen alle Autoren im Grundsatz überein, dass Sprache zuvorderst ein Kommunikations- und Handlungsmedium ist, die Darstellung des Konzepts "Sprache" ist es jedoch sehr unterschiedlich. Während die systematische und formale Beschreibung von Sprache, d.h. zunächst ohne Bezugnahme auf Fragen des Lernens und Lehrens von (Fremd-) Sprachen, bei Roche (2005) einen

20 Nünning & Surkamp (2003: 160) unterscheiden in diesem Zusammenhang "dargestelltes Fremdverstehen", "rezeptionsästhetisches Fremdverstehen" und "lebensweltliches Fremdverstehen" sowie die Berücksichtigung der erzählerischen Vermittlung. Der Begriff "Fremdverstehen" scheint jedoch eine sehr starke Festlegung zu implizieren, dass etwas unter allen Umständen und für jeden als fremd zu gelten hat ("das Fremde"). Hier wird deshalb der Terminus "Fremdheitserfahrungen" bevorzugt, da er dem/der Einzelnen ein größeres Mitspracherecht einräumt, was er/sie als "fremd" wahrnimmt.

breiten Raum einnimmt und sowohl die einzelnen Bereiche der Sprache (Semantik, Lexik, Syntax, Morphologie, Phonologie etc.; ähnlich auch Klein 2001) berücksichtigt wie beispielsweise auch Ansätze unterschiedlicher Grammatiken, verzichten andere Autoren ganz auf eine differenzierte Darstellung des Systems Sprache. Bach & Timm (2003a) sowie Bleyhl und Mayer im gleichen Band markieren mit ihrem ganzheitlichen, dynamischen und offenen Sprachbegriff die andere Seite des Spannungsfeldes. Für sie bezieht eine ganzheitliche Sichtweise von Sprache unter anderem solche Aspekte wie "intuitive[s] Sprachgefühl" (Bach & Timm 2003b: 16), Sprache als "ein System mit 'offenen Rändern'" (Bleyhl 2003: 47), die "Dynamik alles Sprachlichen" (S. 48), *fuzziness* (S. 47) "Spracherfahrung statt Definition" (Mayer 2003: 77), "Sprache als Anliegen" (S. 78) und die Wahrnehmung der "sinnlichen Dimension" und des "Ausdruckscharakter[s]" von Worten (S. 78) mit ein. Die Konsequenz dieser Sichtweise ist ein gänzlicher Verzicht auf die Beschreibung von Sprache in den traditionellen Kategorien. Eine weitere Konsequenz ist, dass die Rolle der Grammatik ausschließlich funktional für die Kommunikation gesehen wird, aber keinen Selbstzweck darstellt und in den Ausführungen viel weniger Raum als üblich einnimmt. Das zeigt sich auch darin, dass der Grammatik bzw. der Grammatikarbeit kein eigenes Kapitel gewidmet wird und diese nur in anderen Zusammenhängen thematisiert wird.

Die anderen Einführungswerke lassen sich in dem Spannungsfeld einordnen, das durch die Positionen von Roche (2005) auf der einen sowie Bach & Timm (2003b), Bleyhl (2003) und Mayer (2003) auf der anderen Seite begrenzt wird. Weskamp (2001) beispielsweise diskutiert Sprache nicht als formales System, sondern mit Blick auf ihre Rolle im schulischen Englischunterricht. Er geht dabei von der viel beschriebenen Doppelfunktion der Sprache als Kommunikationsmedium und Lerngegenstand aus, die im Ansatz von Bach & Timm (2003a) sehr kritisch betrachtet und letztlich auch nicht mehr vertreten wird. Für Weskamp ist diese Doppelfunktion ein unüberwindbares Charakteristikum des Fremdsprachenunterrichts, das eine Kombination unterschiedlicher Zugangsweisen impliziert. Die Grundausrichtung des Fremdsprachenunterrichts ist kommunikativ. Die Zielvorstellung von *Language Awareness* und ihren Dimensionen (affektiv, sozial, politisch, kognitiv) ermöglicht eine umfassende Betrachtung von Sprache, die Intuition und Emotion mit expliziten formalen Kenntnissen (*focus-on-form*, Grammatik) zu verbinden mag. Weskamp (2001: 109) plädiert in diesem Zusammenhang für eine Ausrichtung der schulischen Fremdsprachengrammatik an korpuslinguistischen Grammatiken, welche "die tatsächliche Verwendung von Sprache" untersuchen. Hier lassen sich Anknüpfungspunkte zu Bleyhls (2003: 53) psycholinguistischen Überlegungen finden, der eine Orientierung "an der natürlichen Erwerbssequenz" sprachlicher Phänomene fordert und sich eindeutig gegen einen didaktisch überformten und reduzierten sprachlichen Input ausspricht.

Weskamp erörtert in seiner Darstellung abschließend den Wortschatzerwerb. Der Wortschatz hat für ihn eine zentrale Funktion im Sprachsystem: "Ohne ausreichenden Wortschatz ist Kommunikation nicht oder kaum möglich. Mit Wörtern verbindet sich dabei nicht nur die Bedeutung, sondern auch grammatische und pragmalinguistische Informationen" [sic] (S. 95, ähnlich die Darstellung des *lexical approach* bei Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth [2004: 96ff.]). Auch hier weist seine Sichtweise Parallelen zu Bleyhls Darstellung (in Bach & Timm 2003a) auf. Bleyhl (2003: 46) betont ebenfalls die Wichtigkeit des Wortschatzes, weil "es eben die Wörter und ihre Bedeutung sind, die die Syntax determinieren und nicht umgekehrt". Zugleich verweist er auf die Bedeutung der verfügbaren lexikalischen Einheiten für die Sprachentwicklung:

[...] reiche Lexik ist Voraussetzung für Sicherheit in der Syntax, beim Hörverstehen, Lesen und Schreiben, für das Ausdrucksvermögen und gleichzeitig für die Präzision des Denkens. Trotz aller individuellen Unterschiede muss das System des Sprachenlerner anscheinend über eine "kritische Masse" an Lexik und *chunks* (unanalysierten, ganzheitlich übernommenen Wendungen), nämlich einen Wortschatz von etwa 400-500 Lexemen verfügen, ehe er selbst syntaktische Produktionen vornimmt [...] (S. 46, Kursivierung im Original).

Interessanterweise werden Fragen des Wortschatzes, seiner Funktion im System Sprache und seiner Bedeutung für das Fremdsprachenlernen bei Roche (2005) überhaupt nicht im Kapitel "Sprache" diskutiert, wohl aber als Teil psycholinguistischer Überlegungen (Lernuniversalien, S. 45ff.).

Gehring (2004) verzichtet ebenso wie Haß (2006) auf eine explizite Erläuterung seiner Sichtweise von Sprache oder auf eine "Gewichtung" einzelner sprachlicher Bestandteile, wenngleich auch er von einer "Grammatik der Wörter" (Gehring 2004: 48) spricht und damit die grammatische Bedeutung meint, die bestimmte (Funktions-)Wörter bereits in sich tragen. Gehring strukturiert seine Ausführungen anhand traditioneller Kategorien, d.h. anhand der sprachlichen Mittel und unterscheidet dabei Aussprache, Wortschatz und Grammatik. Ausgehend von einer systematisch-linguistischen Betrachtung der jeweiligen Kategorie skizziert er mögliche Problem- und Aufgabenfelder und stellt daran anschließend Überlegungen zur Auswahl und Behandlung sprachlicher Phänomene im Unterricht an. Obwohl Gehring immer wieder auf die kommunikative Ausrichtung des schulischen Fremdsprachenunterrichts und auf auch lernpsychologische Grundlagen verweist, scheinen die sprachlichen Kategorien als Ausgangspunkte für unterrichtliche Entscheidungen festzustehen, wie das folgende Beispiel der Zeitadverbien verdeutlicht:

Lernpsychologisch wäre es sinnvoll, *today*, *tomorrow* und *yesterday* gleichzeitig einzuführen. Dies entspräche der semantischen Erwartung der Lernenden. Da sich *yesterday* und *tomorrow* aber nicht an das *present tense* binden lassen, ist bei diesen, zum linguistischen Lerninventar

des Anfangsunterricht gehörigen Elementen eine sukzessive, an der grammatischen Lehrangangsprogression orientierte Einführung vonnöten (S. 46, Kursivierungen im Original).

Auch die Darstellung von Haß (2006: 114ff.) ist an den traditionellen sprachlichen Mitteln orientiert, wobei er Wortschatz, Grammatik und Pragmatik unterscheidet. Im Gegensatz zu Gehring geht Haß bei seinen Überlegungen viel stärker vom Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts mit seinen Anforderungen, Zielvorstellungen und methodischen Entscheidungen aus. Vor diesem Hintergrund gibt er eine Vielzahl von Beispielen für die unterrichtliche Wortschatzarbeit (z.B. Semantisierungs- oder Mnemotechniken) und grammatische Lernhilfen, verzichtet aber auf die Darstellung linguistischer Details.

In ähnlicher Weise wie Haß (2006) unterscheiden Doff & Klippel (2007) "Aussprache", "Wortschatz", "Grammatik", "Diskurs" und "Sprachbewusstheit". Besonderen Nachdruck legen sie auf eine korrekte Aussprache: "Wie gut jemand eine fremde Sprache in der Aussprache beherrscht, hat eine große, oftmals unbewusste Wirkung auf Gesprächspartner, die häufig unterschätzt wird" (S. 44). Bezogen auf das Vokabular begründen Doff & Klippel (S. 49ff.) vor allem die Notwendigkeit gezielter Wortschatzarbeit und geben eine Vielzahl praktischer – auch lernstrategischer – Beispiele. Zur Grammatik stellen sie widersprüchliche Positionen dar und sprechen sich letztendlich für einen kommunikativen Grammatikunterricht aus. Auch im Abschnitt zur Sprachbewusstheit wird die kognitive Dimension betont. Darüber hinaus geht es aber um die Entwicklung von Fähigkeiten, die eine genaue Analyse von Sprache (einschließlich beispielsweise des Registers oder eines manipulativen Sprachgebrauchs) ermöglichen. Mit dem Diskursbegriff beziehen sich Doff & Klippel (S. 65; ähnlich auch Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 93f.) auf die "Realisierung konkreten Sprachgebrauchs" in längeren Einheiten, die über die Wort- oder Satzebene hinausgehen. Neben Konventionen (z.B. Gesprächseröffnung, *turn taking*) geht es vor allem um Fragen der textuellen Kohärenz.

Im Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts spielt auch immer wieder der Erwerb der sprachlichen Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben (auch in der Form von Dolmetschen und Übersetzen) eine Rolle, denen Wortschatz- und Grammatikarbeit in gewisser Weise untergeordnet sind. Auf diese klassische Unterscheidung berufen sich Doff & Klippel (2007: 72ff.), Haß (2006: 73ff.), Roche (2005: 192ff.), Weskamp (2001: 117ff.) und im weiteren Sinne auch Gehring (2004: 62ff.), dessen übergeordnete Kategorien allerdings "Interaktionsfähigkeit" und "Rezeptionsvermögen" heißen. Sie sind etwas weiter gefasst und beziehen beispielsweise auch unterschiedliche Lernstrategien ein. Auch Sarter (2006: 89ff.) legt diese Unterscheidung zugrunde, ordnet die Fertigkeiten aber in eine Matrix mit den Dimensionen "Mündlichkeit/Schriftlichkeit" sowie "Sprachrezeption/-produktion" ein. Als fünfte Fertigkeit nennt Haß (2006: 73, Kursivierung

im Original) die "Sprachmittlung (*mediation*), also das Übertragen sprachlicher Information aus der einen Sprache in die jeweils andere Sprache". Doff & Klippel (2007: 113ff.) nennen diesen Abschnitt "Dolmetschen und Übersetzen". Roche (2005: 207ff.) beschreibt eine "Übersetzungskompetenz" und weist ihr einen zentralen Stellenwert zu.

Die Autoren in Bach & Timm (2003a) beziehen sich in diversen Kontexten auf die Differenzierung der unterschiedlichen Fertigkeiten, ihrer systematischen Darstellung wird aber kein Abschnitt eingeräumt. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004: 57) kritisieren einen fertigkeitenorientierten Ansatz mit den Worten von Krumm (2003: 117f.):

Fertigkeitenorientierter Fremdsprachenunterricht in der Tradition der audiolingualen Methode sieht sein Ziel in der Beherrschung der Summe der einzelnen Fertigkeiten, die im Unterricht nacheinander und systematisch erlernt und dann in Realsituationen übertragen werden sollen. Sprachunterricht wird damit in eine manipulative und eine kommunikative, eine Anwendungsphase getrennt, was dann das Problem des Transfers aufwirft. Auch wer die einzelnen Fertigkeiten beherrscht, scheitert eventuell in komplexen Realsituationen.

Im Gegensatz zu Klein (2001), der auf die Erörterung der Fertigkeiten gänzlich verzichtet, kommen Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004) allerdings nicht umhin, sich in ihren Ausführungen einer fertigkeitenbezogenen Strukturierung anzupassen. Zugleich unternehmen sie aber den Versuch, fertigkeitenübergreifende Niveaustufenbeschreibungen einzubeziehen, wie sie aus dem "Common European Framework of Reference for Languages" (*Council of Europe* 2001) bekannt sind:

We will retain the traditional language skills classification in this chapter. This is for practical reasons. To this day, textbooks and exams follow the 'skills'-structure when they classify language-related teaching aims. At the same time we will integrate the reference levels for describing learner proficiency (*Niveaustufenbeschreibungen*) which the Council of Europe has defined (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 59, Kursivierung im Original).

Ihr Sprachverständnis schließt den Kreis zu den oben erläuterten Positionen: Sie sehen Sprache "as a tool that you use to create meaning" (S. 93) und plädieren dafür, *discourse*, d.h. kommunikativen Sprachgebrauch als die übergeordnete Kategorie anzusehen. Mit den Worten von Richards et al. (1992: 111, im Original mit Hervorhebungen) definieren sie: "Whereas grammar refers to the rules a language uses to form grammatical units such as clause, phrase or sentence, discourse refers to larger units of language such as paragraphs, conversations, and interviews." Das bedeutet zugleich, dass zugehörige Unterkategorien "such as words, grammar, and sounds" (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 93) immer als Ganzes in ihrer diskursiven Funktion zu betrachten sind.

Vor dem Hintergrund ihres Sprachverständnisses betonen Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (S. 93) besonders die unterrichtlichen Konsequenzen, die diese Sicht von Sprache hat:

This view of language has important pedagogical consequences for the teaching and learning of words, grammar and sounds. We need to look afresh at what kind of language learners actually need to learn and how they most effectively make use of it in a communicative situation.

Mit diesem Hinweis machen sie zugleich deutlich, dass *jegliche* Sicht von Sprache Auswirkungen auf den Unterricht hat und zu reflektieren ist. Diesen Aspekt diskutieren andere Autoren im Zusammenhang mit der Thematik der Alltagstheorien insbesondere der Lehrpersonen.

## 5.4 Perspektive auf die Akteure des Unterrichts

Besonders große Unterschiede weisen die Lehrbücher im Hinblick auf die Berücksichtigung der Rolle der Lerner und die Funktion der Lehrperson auf. Exemplarisch soll hier die Perspektive auf die Lehrpersonen im Zentrum stehen: Während Böttger (2005b), Gehring (2004), Haß (2006), Roche (2005) und auch Sarter (2006) diesen Aspekt überhaupt nicht thematisieren, nimmt die Lehrperspektive bei Doff & Klippel (2007) einen ungleich größeren Umfang als die Lern(er)perspektive ein. Im Zentrum steht die Lehrperson bzw. die Profession des Fremdsprachenlehrers bei Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004). Das bedeutet nicht, dass nicht auch andere Themen zur Sprache kommen. Hauptbezugspunkt bleiben aber Fragen der Lehrerbildung. Mit diesem Ansatz geht auch ein grundsätzliches Lehrerbild einher, welches traditionelle Sichtweisen der Aufgaben von Wissenschaft und Schulpraxis in Frage stellt:

We are against top-down models of applied science in teacher education [...] which merely use classroom practice to exemplify academic research. Instead, we see language teachers not simply as consumers of theory, but as generators of theories based on their professional knowledge and their ongoing reflection on classroom teaching. [...] Theories should be developed not by people outside the classroom but by practitioners themselves [...] (S. 5).

Diesen Aspekt bringen auch Doff & Klippel (2007: 268ff.) mit ihrer Diskussion einer *Postmethod Pedagogy* (nach Kumaravadivelu 2001, 2003) ein. Sie sprechen sich jedoch eher für eine Integration wissenschaftlicher und kontextbezogener individueller Theorien aus. Auch Bach (2003, in Bach & Timm 2003a) und Weskamp (2001) teilen nicht die Forderung, die im letzten Satz des Zitates impliziert ist und sich mit der Frage verbindet, wer die "Theoriehoheit" über den fremdsprachlichen Klassenraum hat bzw. haben sollte. Sie messen jedoch dem Alltagswissen der Lehrerinnen und Lehrer, für das es eine Vielzahl weiterer Bezeichnungen

gen gibt, eine große Bedeutung bei. Weskamp (2001: 44ff.) bezieht sich auf das von Woods (1996) entworfene Konzept *BAK*, das ein mentales Netzwerk aus *beliefs*, *assumptions* und *knowledge* bezeichnet, und betont die Notwendigkeit der Reflexion und Bewusstmachung "von Elementen eigener *BAK*-Netzwerke" (Weskamp 2001: 46, Kursivierung im Original) im Prozess der Lehreraus- und -weiterbildung. Als zentrale Begründung führt er an, dass nur bewusstes und offen gelegtes Wissen evaluierbar bzw. veränderbar sei. Weskamp unterstreicht jedoch, dass der Wunsch nach Reflexion vom Lehrenden ausgehen sollte, wobei ein solcher Wunsch aber durchaus durch bestimmte Verfahren (z.B. das Verfassen der eigenen Sprachlernbiographie) angeregt werden kann.

Bach (2003: 260ff.) differenziert aus, welche Kategorien des Alltagswissens im Kontext des Fremdsprachenlehrens im Einzelnen eine Rolle spielen. Dabei geht es insbesondere um individuelle Vorstellungen von "Sprache", "Sprachen lernen und lehren", "Unterrichtszielen", "Lernaktivitäten und Lernprozessen", "Lehrverhalten und Rollenwahrnehmung" bezogen auf die Lehrperson wie auf die Schülerinnen und Schüler sowie "Bewerten und Beurteilen". Auch Bach ist vom starken Einfluss des *teacher's mind-set* (S. 260) auf unterrichtliche Entscheidungsprozesse und Abläufe überzeugt und plädiert, ähnlich wie Weskamp, für eine sorgfältige Reflexion der eigenen subjektiven Theorien mit dem Ziel einer größeren *language teaching awareness*.

Die Erörterung der Lehrerdimension beschränkt sich bei Klein (2001: 187ff.) auf die Kategorisierung unterschiedlicher Lehrstile, wobei er zwischen "akademischem", "audio-lingualem", "sozial-kommunikativem", "informativ-kommunikativem" und einem 'mainstream'-Lehrstil unterscheidet. Ihm geht es weniger um die Bewusstmachung persönlicher Dispositionen und subjektiver Überzeugungen als vielmehr um eine Typenbildung bezüglich der Lehrformen und der Aufdeckung von Zusammenhängen zwischen Lehrstil und Form der Unterrichtsorganisation (vgl. S. 187). Aus diesem Grund werden auch sogenannte "alternative" Methoden (Suggestopädie, *Community Language Learning*, *Silent Way* und auch *Total Physical Response*; S. 200ff.) in diesem Kapitel erörtert.

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Einflüsse, welche die Lehrkraft auf das Unterrichtsgeschehen ausüben kann, fällt ihr Ausschluss aus den eingangs genannten Werken besonders auf.

## 5.5 Literaturdidaktik

Literaturdidaktik bzw. Literaturunterricht stellt im Kontext des Fremdsprachenunterrichts eine eigene Kategorie dar, der in den Lehrwerken ein gesonderter Abschnitt gewidmet wird, nicht so allerdings bei Klein (2001) sowie den sprachübergreifenden Einführungen von Roche (2005) und Sarter (2006). In der inhaltli-

chen Ausgestaltung dieser Thematik lassen sich zwischen den Lehrbüchern einige Anknüpfungspunkte finden, Unterschiede bestehen auf der Textgliederungsebene und in der thematischen Vernetzung.

Während Gehring (2004) beispielsweise die Arbeit mit literarischen Texten im Kapitel "Unterrichtsmaterialien" und hier unter dem Unterpunkt "Texte" diskutiert, widmen Bach & Timm (2003a) und Weskamp (2001) der Literaturdidaktik ein eigenes Großkapitel. Doff & Klippel (2007), Haß (2006) und Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004) siedeln ihre Überlegungen zur Literaturdidaktik jeweils auf der zweiten Textgliederungsebene und ordnen sie etwa dem Oberthema 'Inhalte, Ziele und Methoden des Fremdsprachenlehrens' zu. Sie erörtern literaturdidaktische Fragen im Kontext mit allen möglichen Textsorten ("Literaturunterricht und Textarbeit" [Haß 2006: 147ff.] bzw. "Teaching Literature and Other Texts" [Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 120ff.]; ähnlich auch Doff & Klippel 2007: 128ff.), beschränken sich in der Ausrichtung des Themas – im Unterschied zu Gehring – aber nicht nur auf den Materialaspekt.

Wie bereits erläutert, stellen Nünning & Surkamp (2003, in Bach & Timm 2003a) ihre literaturdidaktischen Überlegungen in einen ganz engen Zusammenhang mit der Thematik der *cultural studies* und des interkulturellen Lernens. Sie richten ihre Überlegungen durchgehend darauf aus, welche Anknüpfungspunkte sich zwischen (fremdsprachlichem) Literaturunterricht und "Fremdverstehen" finden lassen und stellen insbesondere die Lernziele wie z.B. Empathie, Perspektivenübernahme, -differenzierung und -koordinierung in den Mittelpunkt. Auch die anderen Autoren weisen auf Bezüge zwischen Literaturunterricht und interkulturellem Lernen sowie *cultural studies* hin, verzichten aber auf eine grundsätzliche und ausführliche Diskussion des Zusammenhangs (vgl. Haß 2006: 160f.; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 123f.; Weskamp 2001: 188). Generell lässt sich festhalten, dass ein Konsens über Ähnlichkeiten in den didaktischen Möglichkeiten und Lernzielen beider Schwerpunkte besteht.

Eine Ausnahme bilden hier Böttger (2005b) und Gehring (2004). Böttger (2005b: 63ff.) widmet der Literaturdidaktik nur einen sehr kurzen Abschnitt und stellt einen textorientierten Ansatz nahezu gleichberechtigt neben einen schülerorientierten Zugang. Gehrings (2004) Ausführungen gehen jeweils vom literarischen Werk aus. Fragen des ästhetischen Werts und dessen angemessene Repräsentation im Unterricht scheinen das eigentliche Thema zu sein. Das zeigt sich zum einen in Gehrings ausführlicher und kritischer Diskussion von *abridged* oder *simplified versions* literarischer Texte (S. 138ff.), zum anderen in seinen methodischen Vorschlägen, die vom Aufbau und von der formalen Struktur der Texte ausgehen und diese analytisch zu ergründen suchen. Unter Bezugnahme auf Freese (1979: 45) schreibt Gehring (2004: 143): "Das Erzählte wird durch die Erzählinstanz und 'die vier Elemente Figur, Handlung, Zeit und Raum' konstituiert [...],

entsprechend sind die Interpretationszugriffe." Zum Roman (ähnlich zum Drama, vgl. S. 146) führt er weiter aus:

Wie bei der Kurzgeschichte hat die analytische Beschäftigung mit Romanen im Sinn, die Schüler zu einem sachgerechten Umgang mit Literatur zu befähigen. Wer Nünning [...] folgt, wird zunächst von der Ermittlung der Erzählperspektive, dem "konstitutiven Gattungsmerkmal narrativer Texte" ausgehen. Man wird das Interesse der Schüler weiter auf die chronologische Abfolge des Erzählten, seine logischen und kausalen Verknüpfungen (*plot*) lenken, auf die Handlungsstränge und -einheiten (einsträngig/mehrsträngig); man wird eingehen auf Eigenschaften und Merkmale von Charakteren (statisch/dynamisch; *flat/round*, *main/minor*) und die Schüler anregen, aus der Analyse von Kurzgeschichten gewonnene Grunderkenntnisse auf die Langform zu übertragen (S. 144, Kursivierungen im Original).

Nünning selbst dürfte dieser Zuordnung seiner didaktischen Position widersprechen. Den klassisch-analytischen Zugang in den Mittelpunkt der Arbeit mit literarischen Werken zu stellen ist nicht Nünnings Ansatz. "Nur nicht gleich interpretieren!" (Nünning 1995) ist hierfür ein typisches Beispiel. Diesen Umstand erkennt auch Gehring (2004: 144) an und relativiert: "Der Verweis auf mögliche analytische Zugangsweisen ist nicht als Plädoyer für ein durchgängig kritisches Lesen misszuverstehen." Ein Verweis auf die notwendige Einbindung emotionaler und phantasiebezogener Aspekte sowie auf die Ergänzung kognitiver Analyseverfahren um produktionsorientierte und kreative Ansätze folgt. Dennoch wird eine Reihenfolge der *approaches* (von analytisch zu kreativ) und wohl auch eine Wertigkeit suggeriert.<sup>21</sup> Es geht um die Analyse der literarischen Qualität von Texten, nicht um Fragen des persönlichen Bezugs oder der Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler.

Auf eine Unterscheidung zwischen klassisch-analytischen und kreativen Ansätzen im Literaturunterricht beziehen sich auch andere Autoren. Sie äußern sich allerdings sehr viel kritischer gegenüber traditionellen Interpretationsverfahren (vgl. Haß 2006: 161ff.; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 128). Darüber hinaus erörtern sie auch die historische Dimension der *approaches* und zeigen differenziert die Beziehungen zwischen literaturwissenschaftlichen Interpretationsmodellen und didaktisch-methodischen Ansätzen (insbesondere Weskamp [2001: 190ff.], auch Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth [2004: 121ff.]) auf. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004: 122) weisen zudem auf Verbindungen zwischen literaturwissenschaftlichen Modellen und der Rolle der Lerner bzw. Lehrer hin.

<sup>21</sup> Diese spiegelt sich auch in Gehrings unterrichtsbezogenen Vorschlägen wider:

*Short plays* wie Pinters *Birthday Party* im Anschluss an eine fragend-antwortende, zitationsintensive Interpretation auszugsweise aufzuführen, ist selbst in fortgeschrittenen Hauptschulklassen ein didaktisch ertragreiches Unterfangen, sei es auch nur in Form gestaltenden Lesens, ergänzt um einzelne szenische Umsetzungen [...] (S. 146, Kursivierungen im Original; Unterstreichungen B.V.).

Fragen des persönlichen Bezugs zu Literatur und die emotionale Dimension stellt vor allem Weskamp (2001: 188f.) an den Anfang seiner Überlegungen. Zur Begründung für die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht zieht er unter anderem das dem literarischen Text inhärente Selbsterfahrungspotenzial heran:

Literarische Texte dienen zur Selbsterfahrung von Lernern, der Erweiterung ihrer Horizonte, der Schärfung ihrer Urteilskraft und der Sensibilität gegenüber eigenen und fremden Vorstellungen. Solche Erfahrungen tragen zu einer positiven Sehweise der Literatur bei und zum Etablieren einer lebenslangen Lesekultur (S. 188).

Um die Kenntnis und das Verständnis formaler und struktureller Textmerkmale und die entsprechenden sprachlichen Mittel, um sich auf diesem Gebiet adäquat ausdrücken zu können, geht es erst sehr viel später, doch auch sie sind in Weskamps Konzeption Teil einer "literarischen Kompetenz" (S. 189). Ausgangspunkt bleiben jedoch immer die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Weskamps Beschreibung der unterschiedlichen Rollen, welche die Lernerinnen und Lerner im Literaturunterricht ausfüllen können, zeigt sehr anschaulich die Dimensionen einer solchen literarischen Kompetenz auf:

[A]ls *literary critics* entwickeln sie [die Lerner] ein kritisches und analytisches Denken, als *literary scholars* erwerben sie Wissen über Literatur und die Fähigkeit zur Interpretation, als poets experimentieren sie kreativ mit Sprache, als *appreciative readers* lernen sie, sich an Literatur zu erfreuen und Lesen als Bestandteil ihres Lebens zu sehen, als *humanists* begreifen sie Literatur als Möglichkeit, allem Menschlichen mit Empathie zu begegnen und als *competent language users* erwerben sie Fertigkeiten, die notwendig sind, um literarische Texte zu verstehen (S. 188, Kursivierungen im Original).

Was das methodische Repertoire im Literaturunterricht betrifft, liegt neben der Betonung des "Rezeptionsgesprächs" (nach Nissen u.a. 1998) üblicherweise eine Aufteilung der Aktivitäten in *pre-*, *while-* und *post-reading activities* zugrunde (Doff & Klippel 2007: 140; Haß 2006: 151ff.; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004: 128). Der Grad der Konkretisierung dieser Phasen variiert bei den unterschiedlichen Autoren. Während Nünning & Surkamp (2003) eine Vielzahl von allgemeinen Unterrichtsverfahren zum Umgang mit Literatur bzw. den verschiedenen Genres erläutern, exemplifizieren Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004: 130f.) ihre Vorstellungen an einer *short story*. Die *short story* nimmt in den Überlegungen von Haß (2006: 148ff.) eine Sonderstellung ein. Er stellt sie einer "Ganzschrift" (S. 149) gegenüber, die ja eigentlich keine literaturwissenschaftliche Kategorie darstellt. Diese Strukturierung lässt sich als Ausdruck einer Orientierung an den schulischen Gegebenheiten und am institutionellen Rahmen interpretieren, die für Haß' Einführung charakteristisch ist. Nicht von ungefähr wird die *short story* auch das "Lieblingskind deutscher Studienräte" genannt.

Fragen der Textauswahl und Kanondiskussionen sind generell wichtige Elemente der literaturdidaktischen Überlegungen. Einigkeit besteht über die Problematik des so genannten "heimlichen Kanons" klassischer Romane, die eher die Leseerfahrung der Lehrkräfte spiegeln und keine lernerorientierten Entscheidungen darstellen (vgl. auch Freese 2005). Die ausführlichsten Überlegungen zu Textauswahlkriterien finden sich bei Weskamp (2001: 198ff.). Konkrete Vorschläge zur englischsprachigen Jugendliteratur, die sich auch an der Verfügbarkeit annotierter Werke orientieren, machen Doff & Klippel (2007: 135f.). Dieses Vorgehen birgt allerdings die Gefahr der Formulierung eines "alternativen Kanons". Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004: 132) skizzieren den Aspekt der Intertextualität als Kern eines zukünftigen literaturdidaktischen Modells. Bereits Weskamp (2001: 195) hatte auf die Offenheit und die unabdingbare Schülerorientierung hingewiesen, die sich aus einer konsequenten Hinwendung zur Intertextualität ergibt.

Mehrdimensionale und multimediale Zugangsweisen zu literarisch-kulturellen Produkten (z.B. die Ergänzung literarischer Texte um filmische Adaptionen) werden – gemäß dem *visual turn*, wie ihn auch die Englischdidaktik vollzieht – insbesondere in den neuesten Einführungswerken thematisiert (Doff & Klippel 2007, Haß 2006). Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004: 131f.) weisen auf Verbindungsmöglichkeiten zwischen Literaturdidaktik und den neuen Medien hin. Sie beschreiben, wie ein literarisches Werk in einem E-mail-Austausch bearbeitet werden kann.

## 6. Zusammenfassung

Die vergleichende Analyse der Lehrbücher bzw. Einführungswerke in die Englisch- und Fremdsprachendidaktik zeigt, dass es einen Kernbestand an Themen gibt, auf den sich die Autorinnen und Autoren gleichermaßen beziehen. Allerdings fallen die Strukturierung, Hierarchisierung und inhaltliche Ausgestaltung der Konzepte unterschiedlich aus. Wie die Darstellung der Positionen anhand der hier gewählten Themen zeigt, lassen sich die Einführungswerke tendenziell auf einem Feld einordnen, das aus verschiedenen Didaktikverständnissen aufgespannt wird: Klein (2001) und auch Roche (2005) sind stark an der Angewandten Linguistik orientiert. In gewisser Weise vertreten sie ein – mindestens seit den 1970er Jahren kritisch eingeschätztes – abbilddidaktisches Verständnis, das versucht die Erkenntnisse einer wissenschaftlichen Disziplin in reduzierter Form auf den schulischen Unterricht abzubilden (vgl. hierzu Klafki 1996). Auch Böttger (2005b) und Gehring (2004) lassen sich an dieser Stelle verorten, wenngleich ihr Ausgangspunkt nicht nur in der Linguistik, sondern auch in den anderen klassischen Teildisziplinen der Anglistik liegt. Allen Überlegungen zugrunde liegt aber jeweils die

Systematik der wissenschaftlichen Disziplin. Die stärkste abbilddidaktische Prägung weist dabei Böttger auf. Er bekennt sich ausdrücklich zur Zugehörigkeit der Didaktik zur Anglistik/Amerikanistik (und nicht etwa zu den Erziehungswissenschaften) und sieht für die Fachdidaktik eine Mittlerrolle mit einer eindeutigen Richtungsvorgabe: *von den* einzelnen Disziplinen der Fachwissenschaft *zum* Englischunterricht.

Der Ansatz von Bach & Timm (2003a) ist überwiegend lernerorientiert und pädagogisch zu nennen. Ihre Argumentation basiert hauptsächlich auf handlungs- und anwendungstheoretischen, weniger auf spracherwerbtheoretischen Überlegungen. Doff & Klippel (2007), Haß (2006) und Weskamp (2001) lassen sich ebenfalls auf dieser Seite des Spektrums einordnen, sie berücksichtigen aber – in unterschiedlicher Ausprägung – sehr viel stärker unterrichtspraktische und institutionelle Bedingungen. Haß und Weskamp setzen sich ebenso wie Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004) darüber hinaus mit der Englischdidaktik als akademische Disziplin auseinander. Letztere wiederum markieren mit ihrer Fokussierung der Lehrperson eine weitere wichtige Facette des Feldes.

Insgesamt lässt sich als Tendenz eine Diversifizierung der Ansätze in der Englischdidaktik ausmachen. Diese Entwicklung wird durch die unterschiedliche Gewichtung der Disziplin in den Studiengängen der verschiedenen Bundesländer noch verstärkt.<sup>22</sup> Aus dieser zunehmenden konzeptuellen und strukturellen Diversifizierung ergeben sich äußerst interessante hochschuldidaktische Fragestellungen, die an dieser Stelle nicht mehr diskutiert werden können. Überlegungen etwa, wie Studierende (und auch praktizierende Lehrer) sich in der Vielzahl fremdsprachendidaktischer Ansätze verorten und somit zu *reflective practitioners* werden können, sind vor dem Hintergrund der hier präsentierten Ergebnisse dringend notwendig. Unbestritten dürfte sein, dass eine Diversifizierung nicht zu einer postmodernen "Beliebigkeit" werden darf. Auch und gerade wer der Vielfalt der Methoden das Wort redet (wie etwa Doff & Klippel 2007), muss Lehrern ein methodisches Instrument anbieten, mit Diversität unterrichtlich konstruktiv, effizient und ergebnisorientiert umzugehen.

Eingang des revidierten Manuskripts 30.06.2008

22 Friederike Klippel (2006: 275) schreibt in ihren "Perspektiven der Fremdsprachendidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts" dazu:

So schwankt der Anteil der Fachdidaktik an der Lehrerbildung zwischen den einzelnen Konzepten und einzelnen Regionen ganz erheblich, wobei sich ein gewisses Nord-Süd-Gefälle abzeichnet. In Baden-Württemberg (nur in der Ausbildung der Lehrkräfte für Gymnasien) und Bayern spielen fachdidaktische Studien nur eine vergleichsweise geringe Rolle (z.T. weit unter einem Fünftel des Studienumfangs im Fach); hier steht das fachwissenschaftliche Studium in zwei Fächern im Zentrum. An demorts kann die Fachdidaktik auf ein Viertel oder noch mehr Studienanteile zurückgreifen. Die weit differierenden Gewichtungen der einzelnen Studienbestandteile [...] sorgen dafür, dass man in Zukunft noch weit weniger als bisher von einer vergleichbaren Lehrerbildung in Deutschland wird ausgehen können.

## Literatur

- Bach, Gerhard (2002), Approaching and assessing the 'Third Domain' in intercultural learning. In: Küpers, Hannelore & Souchon, Mark (Hrsg.) (2002), *Appropriation des langues au center de la recherche. Spracherwerb als Forschungsgegenstand*. Frankfurt/Main: Lang, 183-194.
- Bach, Gerhard (2003), Alltagswissen und methodisch reflektierte Unterrichtspraxis. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003a), 253-268.
- Bach, Gerhard & Lausevic, Christina (2003), Medienkompetenz: Das Video als Sprachhandlungsinstrument. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003a), 110-131.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003a), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Praxis*. 3., vollständig überarbeitete und verbesserte Aufl. Tübingen, Francke UTB. (1. Aufl. 1989).
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2003b), Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003a), 1- 21.
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Beiträge der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bleyhl, Werner (2003), Psycholinguistische Grund-Erkenntnisse. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003a), 38-55.
- Bonnet, Andreas; Breidbach, Stephan & Hallet, Wolfgang (2003), Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003a), 172-196.
- Böttger, Heiner (2005a), *Englisch lernen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttger, Heiner (2005b), *Einführung in die Didaktik der englischen Sprache*. Tönning etc.: Der Andere Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang (2004), *Lust zum Lernen, Lust zum Lehren. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe (Hrsg.) (2001), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DESI-Konsortium; Klieme, Eckhard et al. (2006), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [Online: <http://www.dipf.de/desi/> 11. Juli 2008].
- Doff, Sabine (2005), Englischdidaktik im 21. Jahrhundert: Drei fachdidaktische Grundlagenwerke im Vergleich (Sammelrezension: Ralf Weskamp, Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte, 2001; Wolfgang Butzkamm, Lust zum Lehren, Lust zum Lernen, 2004; Andreas Müller-Hartmann/Marita Schocker-von Ditfurth, Introduction to English Language Teaching, 2004). *Englisch: Zeitschrift für Englischlehrerinnen und Englischlehrer* 40: 1, 31-36.

- Doff, Sabine (2006), *Englischdidaktik in der BRD 1949-1989: Konzeptuelle Genese einer Wissenschaft im Dialog von Theorie und Praxis*. Universität München: Habilitationsschrift.
- Doff, Sabine & Klippel, Friederike (2007), *Englisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Donath, Reinhard (2003), E-Mail-Projekte: Sprachlich und kulturell kompetent kommunizieren. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003a), 132-148.
- Eckerth, Johannes & Wendt, Michael (Hrsg.) (2003), *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Lang.
- Elsner, Daniela (2007), *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit deutscher Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache*. Frankfurt/Main: Lang.
- Freese, Peter (1979), Zur Methodik der Analyse von Short Stories im Englischunterricht der Sekundarstufe II. In: Freese, Peter & Groene, Horst & Hermes, Liesel (Hrsg.) (1979), *Die Short Story im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Theorie und Praxis*. Paderborn: Schöningh, 38-71.
- Freese, Peter (2005), American Studies and EFL-Teaching in Germany: a Troubled Relationship. *Amerikastudien / American Studies* 50: 1-2, 183-229.
- Gehring, Wolfgang (2004), *Englische Fachdidaktik. Eine Einführung*. 2. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Gutschow, Harald (1964), *Englisch an Volksschulen. Probleme und Arbeitsformen*. Berlin: Cornelsen.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2006), *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Hufeisen, Britta & Fouser, Robert (Hrsg.) (2005), *Introductory Readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhrad (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Europäisches Fremdsprachenzentrum, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Klafki, Wolfgang (1996), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5., unveränderte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klein, Eberhard (2001), *Sprachdidaktik Englisch. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Klippel, Friederike (2006), Perspektiven der Fremdsprachendidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In Doff, Sabine & Wegener, Anke (Hrsg.) (2006), *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert – Entwicklung einer akademischen Disziplin im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. München: Langenscheidt ELT, 273-287.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003), Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke UTB, 116-121.
- Mayer, Nikola (2003), Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003a), 56-81.

- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrererfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Müller, Richard-Matthias (2007), *Wissenschaft und Commonsense. Einführung in die Fremdsprachendidaktik und Aufsätze 1970-2004*. Frankfurt/Main: Lang.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2004), *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
- Nissen, Rudolf (1998), Lerngespräche. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1998): *Englisch lehren und lernen. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 158-167.
- Nünning, Ansgar (1995), "Nur nicht gleich interpretieren!" Kreative und produktionsorientierte Zugangsmöglichkeiten bei der Textarbeit. *Fremdsprachenunterricht* 2, 102-106.
- Nünning, Ansgar & Surkamp, Carola (2003), Text – Literatur – Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003a), 149-171.
- Overmann, Manfred (2002), *Multimediale Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Lang.
- Richards, Jack C.; Platt, John & Platt, Heidi (1992), *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Roche, Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2005), *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke UTB.
- Sarter, Heidemarie (2006), *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Viebrock, Britta (erscheint 2009), *Unsere Besten: Handlungsorientierter Englischunterricht und was nach der Jahrtausendwende daraus geworden ist*. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Elsner, Daniela; Lütge Christiane & Viebrock, Britta (Hrsg.) (erscheint 2009), *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt/Main: Lang.
- Vygotsky, Lev S. (1978), *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Welsch, Wolfgang (2000), Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 327-351.
- Weskamp, Ralf (2001), *Fachdidaktik. Grundlagen und Konzepte* (Studium kompakt Anglistik, Amerikanistik). Berlin: Cornelsen.
- Willis, Jane (1996), *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.
- Wolff, Dieter (2002), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Lang.
- Woods, Devon (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Werner Hüllen

### 17. 10. 1927 – 14. 04. 2008

#### Rupprecht S. Baur und Friederike Klippel

Werner Hüllen ist buchstäblich vom Schreibtisch weg aus dem Leben abgetreten. Er war bis zu seinem plötzlichen Tod als Wissenschaftler, ja als 'Gelehrter' und allseits geschätzter Kollege, präsent – ebenso wie als Ehemann, Vater, Großvater und Freund.

Werner Hüllen hat sich um die Fremdsprachenforschung / Fremdsprachendidaktik / Sprachlehrforschung in Deutschland sehr verdient gemacht. Ohne ihn wäre die DGFF heute nicht das, was sie ist, nämlich eine ständig weiter wachsende Vereinigung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich mit den zahlreichen Fragen der Fremdsprachenforschung befassen.

Wer sich als Anglist mit Fragen der Sprachdidaktik beschäftigt hat, ist Werner Hüllen spätestens im Jahr 1971 'begegnet', als er das Buch "Linguistik und Englischunterricht" veröffentlichte, das eine Verbindung von moderner Linguistik und Fragen des Englischunterrichts einleitete und damit in gewisser Weise auch eine Abwendung von der traditionellen Fachdidaktik darstellte, die Fragen des Fremdsprachenunterrichts weitgehend als Domäne der Literatur und als Fortsetzung des Literaturunterrichts betrachtet hatte. Die von Werner Hüllen in der Fremdsprachendidaktik vertretenen neuen Positionen motivierten den Kontakt zu den Vertretern der Sprachlehr- und Sprachlernforschung, die sich Anfang der 70er Jahre etablierte und deren Initiative 1973 zur Gründung eines gleichnamigen Forschungsschwerpunkts bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft führte.

Werner Hüllen wurde als Mitglied in das Koordinierungsgremium dieses Forschungsschwerpunkts berufen. Die Folge davon war neben der programmatischen Arbeit in dem Gremium selbst (vgl. Sprachlehr- und Sprachlehrforschung – Begründung einer Disziplin. Tübingen: Narr 1977) die Förderung des wissenschaftlichen Austauschs zwischen den Fachvertretern der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehrforschung im Rahmen der von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen und Hans-Jürgen Krumm 1981 ins Leben gerufenen und seitdem jährlich veranstalteten "Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts". Diese Veranstaltung bildete auch den Nährboden für die Gründung der DGFF.

Im März 1988 baten die auf Schloss Rauischholzhausen bei Marburg versammelten Fremdsprachendidaktiker und Sprachlehrforscher Werner Hüllen, die Initiative zur Gründung der "Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenfor-